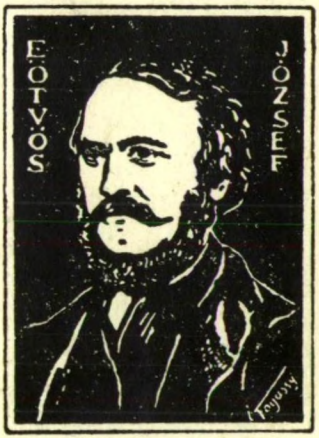
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



IV. évfolyam. 1940. márc-ápr. 3-4. szám.

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Vitéz Nagybányai Horthy Miklós

Mi is egész szívvel állunk be az ünneplők közé, akik örvendeznek a Kormányzó Úr országlásának huszadik évfordulóján. Hálát érzünk és ragaszkodást; tudjuk, hogy vitéz Nagybányai Horthy Miklós személye nélkül nem jutottunk volna el idáig. Neki köszönhetjük az öntudatot adó lelket, a biztonságot nyujtó hitet, a korlátokat vonó nyugalmat, az erőt, mely munkára serkentett, a meleg emberi szivet, mely dermedtségeket ébresztett és az eszményeket adó lelket, mely erkölcsi értékeket, igazságokat és örökérvényü parancsokat irt fel az elmúlt két évtizedben a csonka haza egére.

Megtépett foszlányok, szétkergetett egységek romjai kavarogtak ezen az égen 1920-ban s borús, vigasztalan, nyomasztó szürkeségben multak az évek egészen 1938-ig, amikor végre megtörték a homályt a magyar igazságot iró lángbetűk. Büszkék lehetünk Kormányzónkra, aki államvezetésének első napjától fogva ugyanazon igéket: a magyarság és humánum európai szintü párhuzamát hirdette és egyéniségével minden alvó lelkébe beleidegzette e nemzedéktanítást. Igy vált nemzetnevelővé és nyugodtan, kortársi elfogultság nélkül írjuk, hisszük, hogy életművének ezt az oldalát máris feltárta a történelem felé. Személye és országvezetése mindenkiben tiszteletet keltett s e megbecsülés annál mélyebb, mert kényszerítetlen és átérzett. Ez az osztatlan tisztelet, mely pártharcok és érdekek fölött egységet alkotott hazánkban, páratlan értékü erőforrás azok számára, akik erkölcsi tartalommal akarják megtölteni a felnövekvő ifjúságot. Ide fordultunk mi is, a nemzet nevelő munkásai, és mint enyhet adó hives patak, mely vándornak, ég madarainak és erdő vadjainak egyaránt oltja szomját, megtaláltuk a Kormányzó Úr férfiasságában, magyarságában, emberségében mindazt, ami csak pedagógus-munkánkhoz szükséges volt mint magas eszmény, követendő példa, erkölcsi érték.

Izzó zsarátnokoktól volt tüzes a talaj, amikor útra kelt a szegedi végekről országot menteni és tompa, vésztjósló morajok, remegtető dübörgések zúgnak az idők méhében most is, amikor visszanéz húsz év munkájára. A jövő sorsát boldog Isten birja, — Kormányzó Urunk gyermekeivé válva indulunk neki az elkövetkező éveknek, kipróbált, biztos vezetővel s szivünkben azokkal a tanításokkal, melyeket Tőle kaptunk. Úgy érezzük, méltóbban nem hálálhatjuk meg húsz éves vezetését, mint azzal, hogy igérjük: tanitásait magvetők módjára hintjük el a mi talajunkba és a magyarság örök életének fundamentumába, az ifjúságba.

Bartók György pedagógiája

Bartók György legújabb munkája, az „Ember és élet" 22 év elmélkedéseinek foglalata, olyan elmélkedéseknek, melyek az ember természetére és a világban elfoglalt helyére vonatkoztak. Ezeket az elmélkedéseket a filozófus elme most hatalmas rendszerbe fogta össze, így született meg ez a nagyszabású állásfoglalás az univerzum irányában, amely mindenkit, minden figyelmes és érdeklődő olvasót gondolkodóba ejt, és sok-sok régi nézetének reviziójára kényszeríti.

Természetesen a világnézetnek már csak részleges megváltozása is igen jelentős dolog minden ember életében és különösen igaz ez rólunk, pedagógusokról, akiknek mindennapos tevékenysége elválaszthatatlan a világnézettől. A pedagógus — ha csak nem akar hivatástudat nélküli, pusztán a fizetésért dolgozó nevelő-mesterember lenni — mindig saját jól kialakított világnézetével igazolja munkájának létjogát, abból meríti célját és eszközeit is. Nem túlozunk, ha azt mondjuk, hogy a nevelő gyakorlatban valósítja meg saját filozófiáját, élő anyagból igyekszik kiformálni azt az eszményt, amelyet lelkében már kialakított magának. A nevelés nem egyébb, mint gyakorlati filozófia, a filozófia pedig a nevelés elmélete, annak általánosabb alakjában.. Ezért az „Ember és élet" olvasása közben a pedagógus megkísérli „odábbgondolni" a szerző gondolatait. A következtetés-láncba itt is, ott is betold néhány szemet, hogy eljuthasson egy olyan zárótételre, mely már az első kijelentésben benne volt, de amelynek kifejtése nem foglalkoztatta a szerzőt, mert ezáltal mintegy a pedagógia mellékvágányára terelte volna az egész mű gondolatmenetét. A pedagógus megáll és eltöpreng egy egy súlyos megállapítás fölött, hogy mit is jelentsen ez a saját nevelői gyakorlata szempontjából: a filozófiából levonja a pedagógiai következtetéseket.

Ez a kis cikk is ilyen eltöprengések eredménye: pár szerény gondolattal szeretne csak hozzájárulni ahhoz a tömeghez, amelyet az „Ember és élet" egyes fejezetei a pedagógus-olvasókban ébreszteni fognak.

* * *

Minden nevelési tevékenység kiindulásánál ott van az *élet lényegének* kérdése: ebből merítjük — tudatosan vagy tudattalanul — munkánk céljait. Mi tehát az élet? A materialisták szerint (és igen sok tudós ebbe a csoportba tartozik) az élet kezdetét csak véletlennel magyarázhatjuk; a folytatása szigorú mechanikus törvényszerűségek szerint fellépő fizikai és kémiai folyamatok összessége; a vége pedig a nagy halál, amikor minden energia anyaggá változik, amikor „minden kihül és megmarad a semleges salak". De Bartók György könyve szembeszáll ezzel a felfogással és az élet vizsgálata alapján idealizmust hirdet.

> „Az élettelen dolgok tevékenységét mechanikus törvények vad szükségszerűsége üzi-hajtja; minden mozgásuk a mechanika törvényeinek és külső okoknak enged;" (24)

ezzel szemben minden élő szervezetben megvan a célokok szerinti cselekvés és rendszerezés is. Az alacsonyrendű állatokban nincsen öntu-

dat, de ki tudna célszerűbben cselekedni mint a pók, amikor hálóját fonja, vagy a káposztalepke, amikor tojásait mindig egyformán káposztába rakja? (50) Még a növényi életben is megnyilvánul ez a teleológiai jelleg: egy fa évenként száz meg száz kiló vizet vesz fel a talajból s száz meg száz kiló vizet bocsát vissza ismét oda, miközben sejtjei tervszerűen és állandóan újraszerveződnek. Tehát a fa tevékenysége is valamely célnak áll szolgálatában, a cél tudata nélkül.

„Ahol élet van, ott lélek is van." (26)

és ez a lélek ideális egységbe fűzi nemcsak az összes embereket, de az összes élő lényeket is. Szédítő nagy ugyan a távolság a „teremtés koronája" és az egysejtű állat között, de ezek nem alapvető különbségek, csak a nagyobb differenciáltság következménye. Egyszóval, minden élő szervezet engedelmeskedik az okság törvényének, de van saját céloksági törvénye is, amely arra készteti, hogy az anyagot minél tökéletesebben fogja össze. És éppen ez az élet lényege: az anyagnak bizonyos formákba való szervezése.

Ez az idealista életfelfogás azért fontos számunkra, mert megvédi a nevelésbe vetett hitünket, amit a materializmus már-már megsemmisítéssel fenyegetett. Mert a materialista azt kérdi: miért neveljünk, ha növendékünk minden gondolatát, érzését és akarását úgyis az okság törvényei döntik el, ha „a kebel lángérzeményi" úgyis csak „vértolulás kínjele"? És miért neveljünk, ha az egész életfolyamat milliárdnyi esztendejével nem egyéb, mint fölösleges és céltalan tűzijáték két nagy sötétség között? Ezekre a kérdésekre adja meg a választ a filozófus: az ember életét nem kizárólag az életmezejében beállott változások és testének az ősöktől örökölt fizikai-kémiai összetétele szabályozzák, hanem a szabályozásból részt kér a célszerűségre törekvő alapelv, a szellem is. Ekkor igenis megvan a lehetőség az emberi életnek bizonyos irányban történő szabályozására a szellem által, megvan a lehetőség a nevelésre!

Azonban az idealista életfelfogás nemcsak a nevelés lehetőségének megállapítására vezet bennünket, hanem segít a *nevelés céljának* megállapításában is. Mert mi a nevelés? Legáltalánosabban elterjedt meghatározása szerint az életre való előkészítés, célja tehát az élet céljához igazodik. Az élet célja pedig micsoda? A fentebb említett kutatási eredmények, melyeken a bartóki filozófia is épül, mind arra mutatnak, hogy élet nem merül ki csak „konzervatív" tevékenységekben; nemcsak megőrzi a meglévőt, hanem újat is alkot. A növény vagy állat életműködései nemcsak állandó egyensúlyi állapotot akarnak fenntartani az élőlény és életmezeje között, (43) hanem az élőlény további kifejlését is szolgálják. Az új, eddig még soha nem tapasztalt élménnyel szembekerülő élőlény célszerű, ha nem is mindig céltudatos működést, funkciót dolgoz ki magának és ezáltal új vonásokkal gyarapítja „egyéniségét". Ezek az új vonások aztán elrejtőzködnek a lélek legmélyére, „várva a megnyilatkozás és a felébredés alkalmas pillanatát." (38) Sokszor ez a pillanat nem következik be az egyedi lény életének szükreszabott idejében, de ez az öntudatlan, motorikus emlékezés, amit az egyén életében szokásnak, a faj életében ösztönnek, vagy hajlamnak

mondunk, ez megőrzi az új szerzeményt, amely később feléledve, újabb, differenciáltabb működésnek, újabb tökéletesedésnek válik forrásává.

„A lélek fejlődése során az öntudat mindinkább hatalmába keríti az ösztönt és az ösztön mind teljesebb mértékben lesz az Én sajátjává." (49)

Ennek a tökéletesedési folyamatnak kisebb-nagyobb fokú előrehaladottsága okozza aztán az élőlények fejlettségének végtelen skáláját, az amőba és az ember között, amelyről már megemlékeztünk. Nyilvánvalóvá válik hát, hogy a cél, amely felé az élet halad, az az anyagnak egyre tökéletesebb formák közötti megszervezése és így nyilvánvaló, hogy ebben az irányba kell haladnia a nevelésnek is.

Azonban az élővilág minden megváltozása csak az egyedi élőlények megváltozása után következhetik be. Például a szem behunyásának reflexmozdulata *először* öntudatos kellett hogy legyen, vagy legalább is célirányított: először egy élő lénynek ki kellett találni ezt a mozdulatot ahhoz, hogy az évezredek alatt reflexként merevedjék meg utódaiban. Le kell vonnunk hát a következtetést: az életben végtelenül fontos az öntudatos Én szerepe. Ez éppen abban áll, hogy

„. . . az elsajátított ösztönöket ésszerűen rendezi . . . féken tartja azokat az ösztönöket, amelyek csak a kifejlés eszközei (vegetatív, mozgási és nemi ösztönök) és erősíti azokat, amelyek az embernek, mint egyéniségnek, lényeges vonását teszik." (49)

Es ezért az élettel egybehangzó nevelés céljává az Én, az egyes ember, az egyéniség minél tökéletesebb kifejlesztése válik.

Természetesen a bartóki filozófia sem hirdeti az egyén, az Én teljes emancipáltságát minden szociális kötelezettség alól. Sőt, világosan meghalljuk, hogy

„. . . az ember filozófiai eszméje az emberi közösségekben, magában az emberiségben válik teljesség és valósággá. Elkülönzött ember rendre-rendre állati sorba süllyed vissza" (212)

és így nem lehet tagadni szociális kötöttségünket sem. Ez jogokban és kötelességekben nyilvánul meg és a nevelés nem kerülheti ki ezeknek ismertetését, illetőleg az ezekre való szoktatást. De azért mindemellett elsődleges fontosságúnak érezzük az egyén szerepét!

„A közösség az egyéni szellemeken nyugszik és azok által alakult . . . Egyéni életmezőkről buzog fel szüntelenül újabb és újabb erő, újabb és újabb érték, újabb és újabb szín, hangulat, energia . . . És elsőbb az egyéni szellem, mert olyan eszköz ez, amely célját önmaga határozza meg." (212)

Az „Ember és élet" alapján álló pedagógus csak individuális pedagógiát hirdethet és követhet!

Az individuális pedagógia célját jelen ő embert, az egyéniséget filozófiailag csak úgy tudjuk megérteni, ha mint szerves egészet fogjuk fel. (4. fej.) Vissza kell vennünk Descartes hibás lépését, amellyel az egész újkori filozófiát tévútra vezette, t. i. a lélek és test szubsztanciális különbözőségének a kimondását.

„Le kell tennünk arról a hitről, mintha a test és lélek elkü-

lönzötten létező és tevékenykedő szubsztanciák lennének" . . . állítja Bartók György és később még határozottabban kimondja: „ . . . szó sem lehet annak a régi elméletnek fenntartásáról, amely a testben és lélekben két különálló szubsztanciát látott . . . e kettő ilyen merevséggel el nem választható." (23., ill. 33. old.)

Sőt, egyáltalán nem lehet elválasztani a kettőt egymástól! A lelki jelenségek és a testiek eltéphetetlen szálakkal függnek össze: ahol aggyal és idegrendszerrel nem találkozunk, ott hiába keressük a lelket,

„Gazdátlan lélek nincs" — és így — „élni és értékeket teremteni csak az az ember képes, aki lábát az érzékiség termékeny talajában vetette meg, hogy annak kényszerű világából annál magasabbra tudjon felemelkedni." (195)

Ez az „értékteremtés" azonban még egy újabb tényezőt is szükségessé tesz. A lélek szintetizáló, teremtő munkája még nem irányul az értékre:

„Az a kép, amely a valóságnak megfelel, az a képszintézisünk, amelyben az igazság jut kifejezésre, ugyanazon lelki funció által létesül, amely által esetleg a helytelen kép és a hamis ítélet jött létre. (30)

A testi-lelki fejlődésnek azon a pontján tehát, ahol valamit mint igazat vagy mint jót ismerünk meg, feltétlenül bele kell, hogy avatkozzék egy felsőbb elv, amely a lélek fölött helyezkedik el és annak tevékenységét szabályozza. Ez az elv a *szellem*. Ez vezette Dürer ecsetét, amikor a Négy Apostolt festette, ez vezeti az embert, amikor a festmények vászondarabkáját arannyal méri fel.

„Ez az emberi egység legmagasabb és legértékesebb, önértékű tényezője, amelyben az egység kiteljesül és a maga plérómájához jut." (35)

De mint ahogy Dürer sem festhetett volna alakokat felfogó lélek és ecsetfogó kéz nélkül, épp úgy minden más szellemi tevékenység megnyilvánulása is a lélekhez és a testhez van kötve, ha a szellem uralkodó ereje kétségtelen is. Az ember tehát test, lélek és szellem elválaszthatatlan összesége — így világosodik meg előttünk Bartók György fejtegetései nyomán.

És most nevelői munkánk milyen további megvilágosodásával jár együtt az emberi hármasegység tanának átértése? Fentebb megállapítottuk, hogy az élettel egybehangzó nevelés célja az emberi egyéniség minél tökéletesebb kifejlesztése és most már hozzátehetjük azt is, hogy ez a kifejlesztés milyen irányban történik. Mert most már bizonyításra sem szorul, hogy az emberben „legemberibb" éppen a legutoljára fellépő, legmagasabbrendű tényező, a szellem; most már tény, hogy ez jelenti a fejlődés legmagasabb fokát és ezért a nevelés iránya csakis a szellem felé mutathat. Természetesen a „biológiai siker" tényezőit nem lehet elhanyagolni: bármennyire a szellemre irányuljon is a nevelés, azért meg kell adni a fejlődő embernek a fajfenntartás, önfenntartás és sikerben való kielégülés lehetőségét, mert test és lélek nélkül nem hathat a szellem sem! De a legfőbb cél mégis csak az egyén beillesztése abba a „corpus mysticum"-ba, amit szellemnek mondunk. A

fejlődő embert meg kell ismertetni az Abszolutnak mind a négy szemléleti formájával, (gondolkodás, cselekvés, műalkotás, hívő magatartás, 240.) és meg kell tanítani az értékelésükre is. Az ilyen célzatú nevelésnek aztán nem lehet ideálja sem a kitűnő „gyakorlati ember", akinek nincs érzéke igazság vagy szépség iránt, sem pedig az esztéta, vagy rajongó, aki — hasonlattal élve — állandóan az eget nézi és a földet nem látva az első göröngyön elbukik. Az ideál csak az olyan ember lehet, akiben párosul a szellem értékelése a megvalósítására irányuló törekvéssel, sőt képességgel, akiben megvan test, lélek és szellem csodálatos összhangja. Ezt a harmónikás kifejlesztést kell tehát főcélnak kitűzni.

Mivel történik azonban ez a fejlesztés? Vagyis milyen nevelési tervet, quasi „tantervet" lehet és kell az „Ember és élet" alapjaira felépíteni? Ezekre a kérdésekre a mű második része felel, amely a lélek lényegének kialakulását és megnyilvánulási módjait tárja elénk.

A lélek önmagában megismerhetetlen (37), csak munkáját látjuk: a külső világból jövő hatásokat felveszi és ezek alapján megőrízhető és állandó képeket ad nekünk; ezeket a képeket aztán még újabb képekbe is összerakja. Tehát a lélek lényeges vonása a tevékenység: sosem alkot zárt, befejezett egészet, hanem a szüntelen fejlés és alakulás állapotában lévő dinamikus organizmust. A tevékenységek egy része már kezdettől fogva adva van, ezek ösztönösek, a fejlődés folyamán fellép az öntudat, amelyet nyomon követ a Más tudata és így lehetővé válik az ismeretre irányuló tevékenység. Az ismeret megszerzésének és megtartásának sok mozzanata van, ezek a mozzanatok azonban nem tagolják fel a lélek egységét. Az „észrevétel", „figyelem", „emlékezés", „viszonytalálás" néven ismert jelenségek mind-mind csak ugyanannak az Énnek más-más megnyilvánulásai, amint azt több helyen is olvashatjuk. Így a 121. oldalon:

> „Az emlékezet éppen olyan kevéssé tekinthető valamiféle szubsztanciális képességnek, mint ahogyan nem tekinthető annak a feledés vagy a figyelés. Az emlékezet . . . úgy tekintendő, mint a léleknek egy sajátos magatartása . . . merőben dinamikus jellegű tevékenység, amely a képek megőrzésében nyilatkozik meg, illetőleg a képek feléledésében."

Hasonló a helyzet tehát a figyelemmel is:

> „. . . . figyelemről, mint szubsztanciálizált képességről beszélni nem lehet; . . . kétségtelen, hogy az az Én tevékenysége, tehát nem a képeknek egymás között lévő valamilyen viszonyán alapul." (129)

Ugyanez áll a képzelőerőről is. A szerző figyelmeztet bennünket, hogy

> „. . . az „erő" szó alatt itt sem szabad valamelyes misztikus és szubsztanciálizált képességet értenünk. A képzelet a léleknek veleszületett, tehát nélkülözhetetlen magatartása s így voltaképen „képzelő lélekről, illetve Énről" kellene beszélnünk." (134)

Később pedig ezt olvashatjuk (159—161) az akaratról:

> „A közember, de némely pszichológus is az akaratot úgy fogja fel, mint valami különálló és szubsztanciálizált képes-

séget, amely a maga misztikus hatalmával azonnal jelentkezik, mihelyt valami cselekedetet kell végrehajtani . . . (Pedig) az öntudatos Én választja ki azt a motivumot, amely szerint a cselekedet végbemegy és . . . ez a választás az akarat lényege."

Egyszóval, az ismeretszerzés és megtartás egyes mozzanataiban mindig az egész Én nyilvánul meg és így azok a ha árvonalak, amelyek a közfelfogás szerint élesen elválasztják egymástól az egyes lelki tevékenységeket, Bartók szerint csak elmosódottak és bizonytalanok lehetnek. Pl. akarati folyamat gondolkodás nélkül elképzelhetetlen, (Lásd 163–164: „. . . minden akarati folyamat három részre tagolható: 1. vágyak és motivumok küzdése egymás ellen; 2. az öntudatos Én választása ezen motivumok között és ezen választás megnyilvánulása az elhatározásban; 3. azok a motorikus mozdulatok, amelyekben az akarat láthatóvá lesz.") a gondolkodással viszont (ami az öntudat reflexiója a Más-ra) vagy érzéki észrevétel vagy emlékezés jár együtt, stb. Nincsenek tehát különálló és külön cselekvő lelki képességek, hanem az egy Én tevékenykedik a pillanatnyi helyzet által megkívánt irányban.

A lelki egységnek ilyen felfogása leghatározottabban szembehelyezkedést jelent a még mindig közkeletű „képességi lélektannal" és a gyakorlati nevelő számára érdekes végkövetkeztetések lehetőségét adja. Mert a régi felfogásból — t. i. hogy a lélek összenyalábolt képességek csomója, amelyek mindegyike külön működik és működése független a pillanatnyilag adott tudattartalom természetétől — az következik, hogy a nevelés lényegileg ezeknek a képességeknek kifejlesztése gyakorlás vagy fegyelmezés által, másszóval alaki képzés általánosan elfogadott anyagon. Az új felfogás szerint azonban minden feladatot ugyanaz az az újra meg újra nekifeszülő Én old meg, tehát az a különbség, mely két lelki funkció pl. emlékezés és elképzelés között látunk, nem a *képességek* különbözőségének, hanem a *feladat* különbözőségének a következménye. Ha pedig ez így van, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy például „emlékezésről általában" nem beszélhetünk, hanem csak „egy bizonyos dologra való emlékezésről"; például nem az „emlékezés" segít bennünket akkor, amikor felismerjük a házat, amelyben lakunk, hanem erre a házra vonatkozó különleges emlékképünk. El kell fogadnunk azt is, hogy ha például állandóan gyakoroljuk a zenei dallamtöredékekre való emlékezést, azáltal még nem fogunk tudni emberi arcokat jobban megjegyezni tudni és így tovább. Revizió alá kell tehát vennünk a képességlélektanon alapuló gyakorlásátvitel (transzfer) fogalmát és meg kell állapítanunk, hogy Bernard Shaw alig túlzott, amikor azt mondotta: „Soha senki sem tanul meg semmit azáltal, hogy valami mást tanul" (Shaw: The Perfect Wgnerite. 129. old.) Gyakorlásátvitel csak akkor történik, amikor közösen felhasználható elemek vannak a gyakorlótevékenységben és abban a másikban, amelyben a gyakorlás eredménye megjelenik. A latin például segít a franciában, mert sok francia szó latin eredetű és mert a munkamódszerek a két nyelv tanulása közben meglehetősen azonosak. (Szótárhasználat, szótanulás stb.) De már egy másik „emlékezésen" és „következtetésen" alapuló lelki

funkciónál, mondjuk bűnügyi nyomozásnál nem segít. Ezért oktató-nevelő eljárásunkból száműzni kell mindazt, mindazokat a tantárgyakat, amelyeket kizárólag „elmeképző" tulajdonságai tartanak meg a tantervben. Az elme képzése legjobban azon az anyagon történik, amelyre a kérdéses helyzetben az Énnek irányulni kell: a más anyagon való „elmecsiszolás" nagy mértékben elhibázott, fölösleges dolog és így túllövünk a célon, amikor a formai értelemben vett „általános műveltséget" bizonyos minőségű anyaghoz, pl. latinhoz, vagy mathematikához kötjük. Minden „szakképzés" is általános műveltségre vezet, ha az Én minden oldalát figyelembe veszi: mondjuk az egyik par excellence szaktudomány, az orvostudomány művelése fejlesztheti az orvosnövendék „emlékezetét", „ítéletét", „elhatározását" és minden más lelki tulajdonságát, még „képzeletét" is és semmi bizonyítékunk nincsen arranézve, hogy kisebb nevelő hatású volna, mint például a mathematika. Végeredményben: mindenki számára a legjobb nevelés a saját leendő életterületén való sokoldalú tapasztalatszerzés.

Hanysúlyozni óhajtjuk, hogy ez a felfogás nem hirdet egyben irtóharcot az ősöktől örökölt klasszikus tárgyak ellen. Mert filozófiailag beigazoltnak vehetjük, hogy mindenkinek nevelése csak annyiban helyes, amennyiben a leendő élethivatására irányul. De minthogy a hivatástudat — ha egyáltalán kialakul — csak jóval a tanulmányok megkezdése után alakul ki a gyermek lelkében;

> „A szellemtörténet fényes bizonyságokat szolgáltat arra, hogy sok nagy férfiú életének késői szakában jött reá a maga igazi hivatására s ifjúkorának nagy része bizonytalan tapogatózásban telt el." (268)

Viszont a gyermek általános alkalmasságát már ezelőtt is mérni kell, szükséges tehát olyan tárgyaknak a tanítása is, melyek ehhez a méréshez a skálát szolgáltatják. Az embernek egységi jelleme

> „. . . idők folyamán igen sokféle és sokirányú változáson mehet keresztül, amint különböző tényezők és környezet hatása alá kerül. Állandó marad azonban az Én". (64)

Ez az állandóan maradó Én, — amit a Spearman-féle „szellemi energiával" vagy „általános tényezővel" azonosíthatjuk — különböző „biotónusú" lehet, lehet erősebb, lehet gyengébb és ennek megmérésére rendkívül alkalmasak éppen a klasszikusok, amint azt Spearman korrelációs kísérletei igazolták. (Lásd Spearmann: The Abilities of Man, London, Macmillan, 1932. 75. old. Itt Spearman állítja, hogy a klaszszikusok tanulásánál az általános tényező szerepe úgy viszonylik a különlegeséhez, mint 15:1.) Tehát igenis megvan a helye a klasszikus tudományoknak: fontos szerepet töltenek be, nem mint az intelligencia fejlesztői ugyan, hanem mint mérői és ezért tanításuk megokoltnak mondható még akkor is, ha teljesen eltekintünk a bennük rejlő tárgyi műveltségelemektől, mint például a szókincs, vagy történelmi ismeretek . . .

Ha mármost módszerünket illetőleg kérünk felvilágosítást az „Ember és élet" lapjaitól, újból és újból az egyéni különbözőségek tanára akadunk és így csak az egyénhez szabott, az úgynevezett „pai-

docentrikus" módszerben találhatjuk meg a célravezető eszközt. A lelki egységek más-más terjedelműek a kiművelt és a primitív ember esetében: az egyiknél a kognitív tevékenységek, a másiknál a kanatív tendenciák állanak előtérben, a harmadikat leginkább érzései határozzák meg. (45)

> „Más lesz az akarati tendenciák által jellemzett egység és az ebből az egységből kialakuló személyiség; más lesz a gondolkozó vagy éppen töprengő tevékenységre hajló rendszer és az a személyiség, akinek az életében ez a rendszer van kialakulóban." (46)

Nyilvánvaló korollárium ennek a megállapításnak az, hogy mindenre alkalmas vagy éppen mindenkire érvényes nevelési módszer nincs, minden egyes növendék bizonyos mértékben egyéni problémát jelent, amelynek megoldása csak az individuális adottságok ismeretében lehetséges. Sőt, ez még tulajdonképpen nem is elegendő, a tudáson túl intuicióra is szükség van, annál is inkább, mert épp úgy amint a lélek maga, dinamikus mivoltánál fogva nem skatulyázható, úgy a lelki fejlődés törvényei sem abszolut érvényességűek, érvényességük csak a „nagy számok törvényének" érvényessége. Minden emberi lélek fejlődésének megvan a sajátos iráma és ebben az iramban sokszor akadnak szinte megmagyarázhatatlan változások is.

> „Sokszor úgy látjuk, hogy a lélek kialakulása mintha megakadna, és a lélek tevékenységei egyoldalú művelésben részesülnének. De vannak a léleknek bámulatos előretörései is, igen gyakran éppen azoknál, akiket a szelekció bűvös mesterkedései mint alkalmatlanokat űztek vissza a „magas művelődés" hajlékaitól." (44)

Ilyenkor aztán természetes, hogy nevelői munkánk inkább intuición, mint intellektuális tevékenységen alapulhat.

* * *

Ezzel a gondolattal végére is értünk jelen fejtegetéseinknek. Azt vizsgáltuk, hogy milyen pedagógiai következmények folynak az „Ember és élet"-ben rendszerezett filozófiából és rájöttünk, hogy ha elfogadjuk az ideálista felfogást az élet teleológiai irányítottságáról, nevelésünk céljává az *egyéniség* harmónikus kifejlesztését kell tennünk. Láttuk, hogy az egyéniség test-lélek-szellem organikus egysége, amelyet a szellem kormányoz, tehát a kifejlesztés egyet jelent a szellembe való beillesztéssel, az *igaz*, a *szép*, a *jó* és az *isteninek* élménnyé tétele. Továbbá bizonyítottuk, hogy ennek legideálisabb útja mindenki számára a *saját életterületén* keresztül vezet; az általános műveltség fogalma (amelyet csakis formailag határozhatunk meg) nem szükségszerűen, csak gyakorlati szempontból (intelligenciamérés!) kapcsolódik bizonyos tananyaghoz. Végül pedig igazolva láttuk azt a felfogást, hogy a műveltségre való nevelésnek módszere a növendék egyéniségéhez alkalmazkodik, *paidocentrikus*. Ezeket kell megszívlelni minden ideálista alapon álló nevelőnek és ezek közül is leginkább azt, hogy a szellemnek csak úgy lehetünk részeseivé, ha megtaláljuk helyünket a valóságban. Amint a filozófus mondja:

„A valóság termékeny talajában kell lábát megvetni annak, aki a szellem magaslataira akar emelkedni, hogy onnan ragyogó fényben láthassa meg az emberiség és az egyéni élet értékeit s a célt, amely felé törekedve az ember filozófiai eszméjét megvalósítani lehet.“ (258)

dr. Berg Pál.

Régiek mai szemmel

IV. Berzsenyi.

Abban az időben született, mikor költőnek lenni igazi elhivatás volt és igazi nemzetnevelés. Társadalmi és történelmi válság idejét éltük a 18-ik és 19-ik század határéveiben. A nyugatról beáramló felvilágosodott szellemet nem lehetett többé feltartóztatni s még kevésbbé lehetett a németesítő vagy egységesítő racionalizmussal egybeforrasztani, mint ahogyan ezt Mária Terézia vagy II. József gondolták. Az emberi és nemzeti öntudat együtt ébrednek s ezt a föleszmélést semmiféle észszerűségi elvvel nem lehet elnémítani. Ezt a tényt ismerte félre Mária Terézia édesgető és II. József egyformásító politikája és ez a politika — a természetes reakció törvényénél fogva — új és kiapadhatatlan forrása lett a magyar nyelv és szellem újjászületésének.

A francia forradalom eszméi nyugtalanították a bécsi udvart, mely rémületében a magyarság természetes életakaratában is forradalmat szimatolt. A hatalom csak hiú kísérletek után szokott ráeszmélni arra, hogy a szellemet sem lehet megölni. Minél nagyobb volt az elnyomási szándék, annál inkább megérezték a magyarság legjobbjai, hogy az általános válságban csak olyan magyarság állja meg a helyét, mely csinosítja nyelvét, megteremti irodalmát s ezzel erősíti önérzetét. E nagy munka elindítására vállalkozott Kazinczy. Hogy mennyire sikerült ez neki, jól tudjuk az irodalomtörténetből. Legendás kor ez a századvég: szinte látható határvonalak között megalakul a jobb emberek köztársasága, melyben az írók — mert ők a *jobb* emberek — tanítják, nevelik felfedezik egymást.

Berzsenyi Dánielt is fel kellett fedezni. Annál inkább, mert távol a nagy világtól, távol az élő külföldi irodalom közvetlen hatásától, majdnem a maga őserejéből táplálkozva fejlődött, csendben rejtőzve, míg végül valami szent véletlen — ha ugyan van ilyen hatalom a nemzet szellemi életében — Kis János személyében „rajtakapta“ őt a költészet művelésén. Atyja, Berzsenyi Lajos is világkerülő emb.r. Hazafias érzületű, stoikus világnézetű férfi, élő példája a becsületességnek és hazaszeretetnek. Az ókor hőseit és a magyar történet nagyjait lelkesítően emlegeti kis fia előtt, akit gyenge testalkata miatt csak 10 éves kora után engedett iskolába. Addig otthon tartotta, természetes szabad élet és tornászás által erősítgette. Így küldte a soproni főiskolába. A parázsesztű gyermek gyorsan elérte idősebb társait, sőt lovaglásban, birkozásban, úszásban felül is múlta őket. A spártai nevelés nemcsak erős lelkűvé, de erős testűvé is neveli Berzsenyi Dánielt: hamar kinőtt társai

közül, sőt az iskolai keretből is, mert amint Döbrentei feljegyzi róla: „a duzzadó erő nem szülhetett egyebet vásottságánál, mely őt végtelen csintalanságokra ragadozta, ami igenis szűk korlátú életformáinkból szüntelen kikapdosta s ezáltal ifjúságát zivatarokkal borítá el."

S most kezdődik Berzsenyi életében az a sajátos lelki küzdelem, melyet a szociálpszichologusok generációs ellentétnek szoktak nevezni. Ez az ellentét csakugyan zivatarokkal borítja Berzsenyi lelki életét. Műveli magát — atyjával együtt vagy atyja tilalma ellenére. Életének e korszaka világítja meg leginkább, hogy az igaz egyéniség mily elemi erővel tör utat az érvényesülésre. Berzsenyi a prózaírókat nyíltan, a verseket titokban olvasta. Mikor újból Sopronba kerül, Vietorisz Jonathán rektor figyelmét nem kerülik el az ifjú irodalmi ösztönei. Maga mellé veszi a retorikai osztályba; de Berzsenyit közönyösen hagyják az iskolai dolgok. A deák nyelvből annyi ragad rá, hogy kedves Horatiusát olvasgassa, a soproni német leánykáktól eltanul annyit, hogy a német költőket megértse. A Kis János alapította Soproni Magyar Társaság jobban érdekelte és ösztönözte őt, mint az iskola s édes atyja mint hanyag iskolást 1796-ban hazavitte a gazdaságba. — Apa és fiú között sok ellentét után szakadás következik be. Az apa fékezni akarta fia szenvedélyét és még irodalmi dolgokban is irányítani szerette volna. Ez lélektani lehetetlenség volt, hiszen Dániel már tele volt eszmékkel, gondolatokkal, a szent hevülés pillanatai meglepték őt, már nemcsak meggátolt szerelmei izgatták, de a századvég idején eluralkodó magyar közönyösség is; a *Romlásnak indult hajdan erős magyar* tüzei már perzselik a lelkét — ezt a lelki elszigeteltségben érlelődő lángelmét már nem lehetett korlátozni. Majdnem gyermekifjú volt még, mikor elvált az atyai háztól s feleségül vette a 14 éves Dukai Takács Zsuzsannát... Jó családapa volt és jó gazda. Feleségéről azt írja, hogy együgyűségben találta és ebből nem szabadította fel: testvérei kastélyokban laknak, ő két kis szobával is beéri, nem bánja, ha módi ruhák helyett jószágot vesz az ura, csak a gyertyapazarlásért és firkálásért panaszkodik, de viszályt ez sem okoz és mikor a munka szünetel és a gyermekekkel benépesedő kedves otthon elcsendesül, felébredtek a rejtőzve növő poétában az aggodalmak: *mi lesz a hazával, ha alkotmányát elnyomják, ha a nemesség előkelőbb része kivetkőzik nemzetiségéből s fásult közönnyel nézi, hogyan megy tönkre az ország anyagi és szellemi ereje?* Államférfiaink egykedvűen nézték nemzetünk süllyedését; *Herder* letűnőben látja a magyar nemzetet, *Kis* János is reménytelennek érzi a haza sorsát. Ebben a lelki állapotban érlelődnek meg *A magyarokhoz* grandiózus strófái:

Romlásnak indult hajdan erős magyar
Nem látod Árpád vére miként fajul?
Nem látod a bosszus egeknek
Ostorait nyomorult hazádon?

Elgondolhatjuk, milyen vulkanikus küzdelmet jelentett a költőnek ezt a tüzet hosszú ideig rejtegetni és hogy mily meglepetés volt Kis Jánosnak, amint Berzsenyit alkotása közben meglepte. Hamar felismerte az oroszlánkörmöket, tudatja a felderített titkot Kazinczyval arra kérve

őt, hogy a versek hibáit *kíméléssel*, szépségeit *dícsérettel* említse meg bírálatában. Kazinczy lelkes örömmel fogadja Kis levelét és Berzsenyi verseit:

„*Nem tudom, mit csudáljak inkább új barátunkban* — írja Kazinczy Kisnek — *a szép magyarságot-e, a poétai bátor ömledezést vagy szent hazafiságát?*"

Berzsenyi egyszerre benn van a költők „szent koszorújában", akik nevelik, tanítják, felfedezik egymást; csakhamar kitűnt, hogy eredetiségben felülmulta a szent koszorú tagjait s *költői erőben talán valamennyi kortársát.*

Mintakép nélkül nincs művészi fejlődés s Berzsenyi is — mialatt az iskolai dolgait elhanyagolta — szorgalmasan olvasgatta Horatiust, a kisebb német költők közül Matthissont, a nagyobbakból Herdert, Goethet, Schillert. Látókörét tágítják, ízlését fejlesztik ezek az olvasmányok, de ha verseinek szerkezetén meg is látszik az idegen hatás, azok tartalma, hangulata, íze egészen magyar és egészen Berzsenyi lelkének kifejezője. Még római versformáit is egészen magyarrá módosítja őszinte hazafisága, józan világfelfogása, erkölcsi emelkedettsége s nem egyszer tragikai fenségbe árnyaló nemes hevülete. Vulkánszerű jelenség Berzsenyi, tüzét elfojtottan, mintegy hamu alatt őrizve hordja magában, míg végre égő láva gyanánt önti el a magyar világot. Belsejében forrongó lélek, külső megnyilatkozásában szemlélődő természet.

A szerény, szótlan, félénk modorú Berzsenyit sokan nem értik. „Az a nagy ember nekünk fejünkbe nem fér" írja Kölcsey a visszahúzódó Berzsenyiről s talán még szűk látókörűnek is tartja. Pedig ez a szótlan ember már *tanítója* nemzetének, ódáit a hazafiság és tiszta erkölcs eszméi hatják át, magas szárnyalása a *humánum végtelensége felé mutat.* Már öntudatlanul is *egész költő*, de tudatosan *egész ember* és *igazi nemzetnevelő.* Nem a mi késői rajongásunk dísziti fel e jelzővel, ő maga akarta és nevezte így magát: „*Aki ír*" — írja Berzsenyi Horváth Istvánnak — „*el kell annak minden tekinteteket és kapcsolatokat vetni s egyedül úgy kell magát nézni, mint az egész nemzet tanítóját.*"

Ma jobban érezzük, mint valaha, milyen szent komolysággal ápolta ezt az elvét Berzsenyi. A hazafiságnak ma nincs tisztább forrása, mint amelyet ő buzogtatott fel, a tiszta erkölcsöt igazabban meghirdetni ma sem tudja költő, az áldozatkészségnek példamutató alakjait oly erővel — és mégis *hízelgés nélkül* megénekelni egy poétának sem sikerült annyira, mint neki, a magyar lélek vallási áhitatát művésziebben és erőteljesebben senki nem szólaltatta meg. Minden sora hivatalos kényszer nélkül lett a nemzet ünnepi értéke. Az élők cselekvő hazafisága és az elhunytak élő értéke egyformán megihletik őt. Wesselényi hamvaihoz írja:

Leomlom én is szent porodon nemes!
A jókkal együtt könnyeket áldozok
S hamvedredet bús cyprusággal
Illeti Melpomeném zokogva . . .

Nem úgy jelentél meg Te hazád egén,
Mint egy szökőfény, mely mosolyog s kivész

Mint egy szivárvány tarka párák
Kölcsönzött ragyogásaikkal.

Te mint az orkán s mint az olimpi láng
Megráztad a gőztorlatok alpesit
S villámszavad megszégyenité
A gonoszok s cudarok aagályát.

A jók csudáltak, mint az Egész javát
Titkon segitő mennyei tüneményt
Neved dicsőült Wesselényi
Rettenetes vala és imádott . . .

Ugyanilyen erejű és hízelgésnélküli hódolattal írja ódáit Festetics Györgyhöz, Eszterházy Miklóshoz. A felkölt nemességhez, Széchenyi Ferenchez, s a magyarság örök idézete lett az a klasszikus négy sor, melylyel Felsőbüki Nagy Pál nagyszerű alakját megrajzolta:

A derék nem fél az idők mohától
A koporsóból kitör és eget kér
S érdemét a jók, s nemesek s jövendő
Századok áldják.

Vallásos kétségektől ő sem ment, de a kételyek nyomában mindég ott érezzük az erős férfi vallásos megnyugvását. *A gonosznak, a gyáva sziveknek rettenetes vázkép a halál* — s ő lelki harcot vív érte, hogy megnyugvással tudjon szemébe nézni mindennek, ami elkövetkezik. *Fohászkodása* még világirodalmi viszonylatban is egyike a legszebb alkotásoknak, melyekben a költő meghódol a világ teremtőjének:

Isten! kit a bölcs lángesze fel nem ér,
Csak titkon érző lelke óhajtva sejt:
Léted világít, mint az égő
Nap, de szemünk bele nem tekinthet.

Te hoztad a nagy Minden ezer nemét
A semmiségből, a te személdöked
Ronthat s teremthet száz világot
S a nagy idők folyamit kiméri.

Téged dicsőit a Zenith és Nadir
A szélveszek bús harca, az égi láng
Villáma, harmatcsepp, virágszál
Hirdeti nagy kezed alkotásit.

Buzgón leomlom színed előtt dicső!
Majdan ha lelkem záraiból kikél
S hozzád közelb járulhat, akkor
Ami után eped, ott eléri.

Addig letörlöm könnyeimet s megyek
Rendeltetésem pályafutásain

A jobb s nemesb lelkeknek útján
Merre erőm s inaim vihetnek.

Bizton tekintem mély sírom éjjelét
Zordon, de ó nem, nem lehet az gonosz,
Mert a te munkád: ott is elszórt
Csontjaimat kezeid takarják.

„Nem kér kinai pamlagot, sem márványpalotát a megelégedés" — mondja egyik versében Berzsenyi, *„az ember nem véthet, ha józan"* írja más helyen, de érezzük, hogy nem ingyen jutott ehhez a bölcseséghez. Ilyen megnyugvás csak a férfias küzdelem pályabére lehet:

A műveletlen föld csak gazt terem
A lélek is csak úgy emelkedik
A józanság tisztább világához,
Ha a tudományok és ismeretek
Tárából gazdag zsákmányt gyüjt magának.

Berzsenyi igyekezett gyüjteni e lelki kincsekből s mivel tudta, hogy *„minden gonoszság hagymázból ered"* — minden erővel igyekezett a hagymáztó szabadulni s a legjobb értelemben felvilágosodni. Csak a nehány évtizeddel később fellépő *Vajda* Péternél találjuk *az ész* oly erőteljes apotheozisát, mint amilyen Berzsenyinek *A pesti magyar társasághoz* írt versében megszólal:

. . . az ő szavára minden meghajul
Hegyek lehullanak s olvadnak vizekbe
S örök helyéből a tenger kikél
Ez alkot minden szépet és dicsőt
Az egyes embert, mint a milliókat
Ez áldja s égi boldogságra inti
Miért utálja hát szövétnekét
Az ember s miért nem terjeszti fényét
A vak halandók néma éjjelén . . .

Fogadjatok hát engem is barátim
Szent frigyetekbe: ime esküszöm,
Hogy áldozatlan kézzel nem jövök
S ha gerlicéim és virágaim
Kedvelni hajlandók az istenek,
Tömjénetekhez szívesen teszem . . .

A hazafiság, a tiszta erkölcs, a felvilágosodás eszméi mellett még egy nagy negativumot kell hangsúlyozni Berzsenyinél: *soha cinikus vagy léha hang nem szólal meg sem versében, sem prózájában:* abszolut erkölcsi komolyság szövi át életmunkáját. Irótársai megérezték hatalmas művészi erejét, az olvasók megérezték teljes őszinteségét, természetességét. Irótársai — talán mert egyik másiknál csak az úttörés volt a fontos — gyakran csak *egymáshoz* szóltak, Berzsenyi *az egész nemzethez.* Ilyen képessége csak abszolut művésznek és egészen megbízható embernek

lehet s ilyen volt Berzsenyi. Ennek bizonysága, hogy nemcsak versei, de prózai munkái is egész közvetlenséggel szólnak ma is hozzánk. Hogy az irodalom nála csak *egyik* — isteni — eszköz volt Magyarország felemelésére, bizonysága *A magyarországi mezei szorgalom némely akadályairul* irt tanulmánya. Ő nem külföldi utak és tanulmányok után, mint *Berzeviczy* Gergely és *Tessedik*, de a saját tapasztalásaiból ismeri fel a föld és nép viszonyát, a néptelenségnek és a föld hiányos művelésének hátrányait

„De tudnivaló az is, hogy valamint minden emberi dolgokban, úgy e részben is a biztos középúton kell járni, nehogy a néptelenség bajából az igen is nagy népesség bajába jussunk, mely több tekintetben még nagyobb veszély lehet, mint amaz, mert nem a sok nyomorgó nép, hanem csak a boldog nép boldogitja az országot . . .“

S hogy a nép boldog legyen, ahhoz *nem elég az élelem*, ahhoz *tiszta erkölcs* is kell s ezt anyagi eszközökkel is alá kell támasztani: házas embereknek kedvezést adna, sok gyermekes anyáknak jutalmat, a népi erőket hasznosítaná, a telepitést megszervezné, a magyar tehetséget érvényesítené. Ugy látja, hogy „a magyar nép szép hajlományai“ gyakran rosszra vannak fordítva, ellenben mindazon helyeken,

„hol a magyar nép honi kis kultúrában részesül, igen derék nép, de mivel a kultúra nálunk igen szüken adatik, a rendetlenség pedig nagyon is sok helyen uralkodik, természet szerint ily helyeken, valamint a legtermékenyebb föld is rossz munkával legtöbb gazt terem, úgy a legélénkebb nép is kultúra nélkül legtöbb romlottságra hajlandó“.

Józan gondolatai vannak a magyar paraszti gyermeknevelésről. Iskolai nevelésről abban az időben természetesen szó sem lehet. A házi nevelés hibás. A magyar parasztlegények életük nagy részében hevernek, pásztorkodnak, eszményeik azok a legdelibb gavallérok, akik a magyar legénységnek „betyárpéldányait formálják.“ Nagy hátránya a népnevelésnek, hogy a magyar ember nem tanul semmi mesterséget, aminek a gazdaságban hasznát vehetné. Takarmánya ázik, marhája fázik, ő maga pedig rosszul étkezik. Szembetünőnek látja, hogy a religióban is közömbös népünk. Az *arany középút* az eszménye:

„mert valamint a vakbuzgóság megzavarja a náp értelmét, úgy a religiótlanság is megrontja annak erkölcsét s egyedül értelmének és erkölcsének tisztaságából foly annak egész polgári tökélye s emberi boldogsága.“

Szeretné Berzsenyi, ha az *ittélő idegen népeket magunkhoz tudnók nevelni a nagyobb kultúra természetes hódító erejével* („a csinos magyar nyelv és ruha má nagy idomítás, nagy miveltség lenne ezen szegény népeknek“) s ezenkivül is mennyi megszivlelni való gondolata van: emelni a népi önérzetet, szaporitani a népiskolák számát, munkára szoktatni a nyugati államok módjára a börtönlakókat, kereskedelemmel kötni össze a mezei gazdaságot, jobban építkezni, egyesületekbe szervezkedni, a rászorulókat anyagi eszközökkel segíteni, a jobbágyokkal jól bánni, *„mert durva bánásmód mellett a népben a becsületérzés s azzal együtt a néperény legszebb nemeit elfojtva látjuk.“*

Csodálatos kor ez: valóságos aranykora a szellemi Magyarország-

nak. Nem azért, mintha már ekkor minden remény beteljesedett volna, hanem azért, mert megalakult a legjobbak lelki közössége . . . *„Példád élteti mellyemet“* — írta Berzsenyi Virághoz. *„Te lelkesítéd szunnyadozó erőm“*, ezt zengi Kazinczynak. *Kazinczy* pedig, a szent öreg, diákos lelkesedéssel másolgatja Berzsenyi verseit, hogy az új költő felfedezésének nagy titkát közölje barátaival. E kor vezető szellemei egymást nevelték érezve, hogy ezzel a magyar közösségnek szolgálnak.

Bizonyos, hogy Berzsenyi költői és prózai munkáival s az egész életművét átható nemes erkölcsi hevülettel derekasan kivette részét ebből a nemzetnevelő munkából. Hozzá menekülni ma is felfrissülést jelent, meleg, érces szavain át megérezzük *az igazi magyart*, az európai elmét, a józan életbölcset s első sorban azt az istenáldotta poétát, akinek hihet az ember.

Kemény Gábor.

A polgári iskola új Rendtartása

A polgári iskolák számára készült új Rendtartás ez év július 1-én lép életbe. Az új Rendtartás-sal a polgári iskolában is érvényre jut az a korszerű nemzeti és egyéni jellemnevelés, amely uralja az iskola nevelőmunkáját s amely a gimnázium, mezőgazdasági középiskola és liceum rendtartásában már megvalósult.

Az életbeléptető rendelet kettős okkal indokolja az új Rendtartás kiadását: egyrészt, hogy a nevezett iskolákban megnyilvánuló nevelési szellemet a polgári iskolában is meghonosítsa, másrészt, hogy azonos elvek szerint szabályozza az iskolai ügyvitelt és igazgatást az összes középfokú és középiskolákban.

Mivel az új Rendtartás számos intézkedése lényegesen eltér az eddigi eljárástól, szükségessé vált, hogy ne csak az érintett iskolafaj, hanem a gimnáziumok, liceumok és gazdasági középiskolák tanárai is tájékozódjanak a polgári iskoláról.

Mindenekelőtt gyakorlati meggondolások néhány elvi szempont tisztázását teszik szükségessé.

Az első: *mi a polgári iskola helyzete mai iskolarendszerünkben?*

A négyosztályú polgári iskolát elrendelő törvény életbeléptetése (1927) óta a tíz-tizennégy éves ifjúság nevelésével túlnyomó részben a középiskolák alsó tagozata és a polgári iskola foglalkozott. Újabban megvalósult a nyolcosztályú elemi népiskola is (annak két felső osztálya), így annak felső tagozata (V—VIII. oszt.) párhuzamos lett a polgári iskolával, de részben a polgári iskolák fölé emelt vagy arra épült iskolafajok száma is megszaporodott a gyakorlati középiskolákkal (a régebbi szakiskolák helyett), továbbá a liceummal. Ezzel a polgári iskola célkitűzése is módosult, amely ezt mondotta: *a polgári iskola célja, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséghez juttassa és ezzel vagy közvetlenül a gyakorlati életre, vagy pedig a középfokú szakiskolákra előkészítse.* (A liceum sem szakiskola!)

De ha tekintetbe vesszük az új Rendtartás azon intézkedését, mely szerint az elemi népiskola V—VIII., vagy a mezőgazdasági mindennapos népiskola I—II. osztályát végzett tanulók is felvehetők nyilvános tanulóul a polgári iskola II—IV. osztályába (ha az utolsó két évet — az írás, ének és testnevelés kivételével — minden tantárgyból legalább jó, az elemi iskolában *hármas* eredménnyel elvégezték s az előírt felvételi vizsgálaton *jó* eredménnyel megfeleltek, — akkor igen nehéz fenti kérdésre válaszolni: hol van helye a polgári iskolának mai iskolarendszerünkben?

Ez feltétlenül mielőbbi tisztázásra szorul nemcsak a polgári iskola, hanem a föléje helyezett gyakorlati középiskolák s a líceum szempontjából is.

Ha visszatekintünk az elmult két évtized kultúrpolitikai mozgalmaira, látjuk, hogy míg a huszas évek reformjai a *„kultúrfölény"* szellemében jöttek napvilágra (gr. Klebelsberg Kunó), a harmincas éveket — az európai eszmeáramlatok hatására nálunk is — inkább *az állampolgári nevelés* uralta, hogy azután ez évtized átfordulásának előestéjén annak is *katonás szellemmel való telítése* jusson uralomra. Mindegyik meghozta a maga újításait iskolarendszerünkben is.

E vajúdó és változó kultúrpolitikai törekvések hátterében korunk forrongó eszméinek harca sötétedik. Uj korszak kezdetén állunk: gazdasági, társadalmi és politikai vajúdások, hatalmas háborúk vérzivatarai sejtetik az új átalakulás méreteit. Uj korszak közeleg reánk, amelyben — úgy érezzük — több lelki tartalmat kívánó szellemiség ébredezik, s „az utolsó tíz európai nemzedék hirtelen épült logikai ismereteivel szemben homályos érzéssel kezdünk érezni és visszasóvárogni olyan képességeket, amelyekkel a középkori ember rendelkezett" (gr. Teleki Pál: Corvinserleg-beszédéből. 1940 febr. 24.)

Ez a *több lelkiséget* kereső törekvés állította vissza kultúrpolitikánk élére ismét a *nevelést*, melynek célja *a vallásos alapon nyugvó nemzeti érzés elmélyítése, tudatosítása*. Ez a szellem nyilvánult meg az újabban kiadott rendtartásokban, ez jutott kifejezésre az új polgári iskolai Rendtartásban is. Mindenesetre nagy nyeresége ez a polgári iskolai nevelő-oktató munkásságnak is.

Az uj Rendtartás másik nagyjelentőségű újítása, hogy a *nevelés vezető szerepét* nemcsak az oktatótevékenység keretében, hanem *az iskolai életminden megnyilvánulásában biztosítani kívánja*. Ez a törekvés nyilvánul meg a tanulók elbírálásának (magaviselet, rendszeretet, általános tanulmányi eredmény) új módjában, a személyi lapok bevezetésében, az igazgató, osztályfőnök és tanár nevelő munkájának tüzetesebb meghatározásában.

Ujítást látunk az új Rendtartás 6. §.-ában (felvétel magasabb osztályba), amely a népiskola V—VIII, továbbá a gimnázium I.—IV. osztályából való átlépést szabályozza a polgári iskola megfelelő osztályába. Előbbi részre a fentieken kívül itt még csak azt hozzuk fel, hogy a népiskola VII. és VIII. osztályának tanterve most látott napvilágot. A Tantervet életbeléptető rendelet többek között ezeket mondja: „Minthogy *a nyolcosztályos népiskola még kialakulóban* van és a jövő tapaszta-

latai mutatják meg a felmerülő kívánalmakat, egyelőre nem kívánom véglegesen szabályozni az iskola tantervét. Mindaddig, amíg a nyolcosztályú népiskola végleges rendezésének ideje el nem érkezik, az iskolai munka nélkülözhetetlen egységének biztosítására *átmeneti* érvénnyel kiadom a VII. és VIII. osztály tantervét és utasítását." Ez a körülmény állandó bizonytalanságot okoz az átlépni kívánó VII—VIII. osztályú tanulók felvételi és tantervkülönbözeti vizsgálatánál.

Ami a gimnáziumból való átlépést illeti, itt az a cél vezette felettes hatóságainkat, hogy megkönnyítsék a gimnáziumba beíratkozott, de nem odavaló tanuló polgári iskolába való átlépését. Elvi kérdés, hogy e két teljesen különcélú és ennek következtében külön módszerekkel dolgozó iskolafajból átlépő tanulóknak közös nevezőre való hozása mennyiben valósítható meg sikeresen. De még egy szempont megfontolandó az átlépések vizsgálatánál. Az átlépő tanulók általában nem tudják beleélni magukat az osztály már kialakított vagy kialakult szellemébe s azt rendszerint kedvezőtlen irányban befolyásolják, amivel a polgári iskola nevelő-munkájának eredményét teszik kétségessé.

A nevelés előtérbe állításának vezérgondolatát látjuk érvényesülni az új Rendtartás-nak az igazgatóra vonatkozó részeiben is. Tehermentesíteni igyekszik adminisztrációs elfoglaltságát (segédkezés és helyettesítés az ügyvitelben: 49. §., irodai alkalmazott: 57. §.) s vissza kívánja állítani az igazgatót oda, ahová való: az iskolai nevelő-oktató munka irányító, kormányzó, ellenőrző tevékenységhez. Kiemeli az osztályfőnök szerepét az osztályra ható nevelési eljárások egységesítésében, ami szintén örvendetes. Félő azonban, hogy ez a feladatkör túlságosan nagy terhet ró az osztályfőnökre, aki rendes körülmények között ugyanolyan óraszámmal tanít, mint más tanár, aki nem kapott osztályvezetést. Az új Rendtartás szerint az osztályfőnök kötelessége az ügyviteli teendők vezetése: személyi lapok vezetése, osztálynapló adatainak kitöltése, osztálynapló átvizsgálása, mulasztások igazolása, anyakönyv, tanulmányi értesítők, ellenőrző könyvek, bizonyítványok megírása stb. A nevelés egységesítése érdekében köteles továbbá: a gondjaira bízott osztályban a fegyelemről, a nevelés és tanítás egységes szelleméről gondoskodni; a nevelés, tanítás és fegyelmezés egyöntetűsége érdekében tanártársaival kellő alkalmakkor és megfelelő módon közölje megjegyzéseit, vagy jelentse azokat az igazgatónak; minél többet érintkezzék osztályával s az osztályban tanító tanárokkal, gyakran látogassa osztályát; szükség esetén köteles felhívni a többi tanár figyelmét is az egyes tanulók egyéni sajátságaira stb., az osztályért ő felelős, ő tartozik az osztály által elkövetett rongálás tettesét felderíteni, elkészíti az osztálystatisztikát stb. stb. Ha azután mindezekhez még 3—4 osztály dolgozatainak javítása, ifjúsági könyvtár kezelése, ifjúsági egyesület vezetése is hozzájárul — amint ez leggyakrabban így van — az annyi terhet ró az osztályfőre, hogy az az aránytalanság, amely az osztályfőségtől felmentett kollégájával szemben mutatkozik, könnyen kedvét szegheti. A kedv nélkül végzett nevelői munka eredményessége pedig közismert.

Bizonyos, hogy a nevelés eredményessége és a tanuló jellemzése szempontjából az osztályfőnöké a legnagyobb felelősség. Gondoljunk

csak a „*Személyi lapok*" kitöltésére. Ha az osztályfőnök a személyi lap kérdéseire pontosan, hűen és lelkiismeretesen kíván megfelelni, igen komoly tudományos felkészültségének kell lennie. De így is célravezető lesz-e munkája? Ez az elbírálás — már természeténél fogva is — anynyiféle lesz, ahányan végzik. „A Személyi lap" pedig elkíséri a hozzá tartozó tanulót tanulóévei alatt, még akkor is, ha tanulmányait több iskolában végzi is el. De legnehezebb a személyi lapoknak a tanuló *személyiségére* vonatkozó részét lelkiismeretesen kitölteni. (Szlavek I.: A személyi lapokról. OPIT. Közlöny, 1939—40. 7. szám.) Egységes lesz-e az osztályfők eljárása egy iskolán belül is? Hogyan fogja többféle mértékkel, különböző osztályfőnök ugyanazt a tulajdonságot értékelni s a nevelés céljaira tanártársai számára felhasználható módon szemléltetni?

Újítás a kötelező óraszámnak heti 22-re való fölemelése is. Bizonyos, hogy minden polgári iskolai tanár a legnagyobb igyekezettel, buzgalommal, hazafias lelkesedéssel s egyéni törekvéssel végzi el továbbra is a reá bízott munkát. Figyelembe kell venni azonban azt is, hogy alig van tanár, akinek „*mellékfoglalkozása*" ne volna az iskolában a tanításon kívül is (osztálylátogatás, osztályfői teendők, dolgozatok javítása, munkáltató oktatás, ifjúsági egyesületek vezetése, tanulmányi felügyelet, a vasúton bejáró tanulók állandó felügyelete, az elszállásolt tanulók meglátogatása, ifjúsági könyvtárak kezelése, ifjúsági egyesületek vezetése, könyvtárak, szertárak kezelése és saját gyüjteménnyel való kiegészítése stb.) De *melyik polgári iskolai tanár munkássága végződik az iskolában?* Olvassuk el az évkönyvek errevonatkozó beszámolóit! Igen sok helyen szükséges, hogy a tanár a tanulók szüleivel is behatóbban foglalkozzék (népművelési előadások, kultúrelőadások, énekkarok vezetése stb.) a helyi társadalmi és más egyesületek vezetőségében is helyet kell foglalnia s mindezt meg kell csinálnia, ha lelkiismeretes tanár, mert a *nevelő munkája ma nem korlátozódhat az iskola falai közé.* Hol marad még az okvetlenül szükséges előkészület a másnapi tanításokra, az óravázlatok lelkiismeretes elkészítésére, s a további önképzésre? A nevelés pedig, amit a tanár végez, a legértékesebb valamivel, a *lélekkel* foglalkozik, arra kíván hatni nemcsak személyes példájával, hanem nevelői ráhatásokkal is, ezt pedig csak *egész* ember végezheti eredményesen. csak a céhen kívülállók gondolják azt, hogy a tanár kötelező heti 22 órája csakugyan annyi elfoglaltságot jelent. Éppen ezért úgy véljük, hogy nagyobb követelményt, lelkesebb és eredményesebb munkát — a jobb anyagi lehetőségeken kívül — az óraszám mérséklésével lehetne elérni. De kijelenthetem azt is, hogy a *polgári iskolai tanárság nem a munkatöbblettől fél, hanem munkájának eredményességét félti!*

Az új Rendtartás a tanár nevelői feladatáról szólva elsősorban a *személyes példaadást* hangsúlyozza, mint leghatásosabb nevelői eszközt Jelentkezni kell ennek a nemes példaadásnak a vallásos és erkölcsi érzületben, a hazaszeretet, kötelességtudás és az engedelmesség megnyilvánulásaiban is. Igaz mindez benne volt már régebbi Rendtartásunkban is, ha nem is ennyire hangsúlyozottan, az újban azonban külön nyomatékot kapott ez azzal, hogy *felhívja a tanár figyelmét a tanulókra*

káros hatással levő áramlatokra, melyek hazánk történeti hagyományaival és a valláserkölccsel szakítva támadják a nemzeti, családi és egyéni élet örök erkölcsi értékeit. Ellenük legjobb védekezésnek azt találja, ha a személyes példa, oktatás és gyakorlás útján *mélyen és eltörölhetetlenül beleoltják a tanulók lelkébe a vallásosságot, a keresztény erkölcsi világfelfogást a magyar nemzeti történet hagyományai iránti tiszteletet és a törhetetlen ragaszkodást az ezeréves Magyarországhoz!* Valóban nemes hivatása ma minden magyar tanárnak.

Örvendetes újítás az *iskolaorvos* teendőiről szóló rész is. Az iskolaorvos feladatkörét egészségügyi és nevelésügyi szempontból körvonalazza. Egészségügyi szolgálata a *megelőzésben* nyilvánul meg, míg nevelésügyi feladatai a tanulók nevelő-oktatásán kívül a *szülőknek adott felvilágosításokban, tanácsokban* jelentkezik, ami felbecsülhetetlen értéket jelent népegészségügyünk felkarolása szempontjából.

Érdekes és örvendetes újításnak látjuk nyomát az új Rendtartás azon részében, amely az *„Irodai alkalmazottról"* szól (57. §.) Valóban fontos volna az igazgató egyre szaporodó adminisztrációs munkájának egy részét — az arra rászorult iskoláknál — irodai alkalmazottra bízni. Az igazgató ezzel sok olyan munka alól szabadulna, amely nem kívánja feltétlenül, hogy azt csak ő végezheti el, s az ilyen munkára fordított időt az iskolai nevelő-oktató eljárás egységesítésére, eredményesebbé tevésére fordíthatná, amire ma — népesebb iskola igazgatója — alig talál időt.

Ugy látszik megoldásra jutott *az ifjúsági önképzőkörök* régen vajudó kérdése is. Az új polgári iskolai Rendtartás ugyanis ez iskolafajban is elrendeli az önképzőköröknek szakosztályokra való tagozódását (általános művelődési irányún kívül — amely kötelező — lehetővé teszi természetismereti, zenei, bélyeggyűjtő, sakk, fényképező, repülő, légoltalmi, kézügyességi stb. szakosztályok létesítését.) Az egyes szakosztályok felállítását az igazgató engedélyezi, élükön egy-egy szaktanár áll s üléseik tárgysorozatát a tanári tanácskozóterem hirdetőtáblájára is ki kell függeszteniök, ami a tanárok részvételét teszi lehetővé. Haladás ez az ifjúság korszerű önképzése szempontjából s a lelkes vezető tanár számára új és nevelési szsmpontból értékes meglátásokhoz vezethet.

Ujság az új Rendtartásban az *ifjúsági segitő egyesületek* megalakítására vonatkozó rész is, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók szociális érzéke és gondolkozása jó irányban fejlődhessék. Ezt is csak örömmel üdvözölhetjük.

Lényeges újítás a Rendtartásban a *magántanulókra* vonatkozó rész. Ezeknek két csoportját különbözteti meg. Az első csoportba tartoznak akik szabályszerű korúak ugyan, de azért nem járhattak polgári iskolába. mert vagy nincs, vagy lakóhelyüktől távol volt polgári iskola; testi alkalmatlanság, illetőleg egészségi okokból nem lehettek rendes polgári iskolai tanu'ók, végül akik egyébb elfogadható körülmények miatt kénytelenek magánúton folytatni polgári iskolai tanulmányukat. Ezek magánvizsgálati engedélyét — ha tanulmányuk folytatásában egy évnél hosszabb megszakítás nincsen — az igazgató adja meg a rendes felvételek alkalmával. Az egy évnél hosszabb idő óta nem tanulóknak a tankerületi kir. főigazgató adhat engedélyt.

A másik csoportba tartoznak azon felnőtt egyének, akik tanulmányaikat a polgári iskolai korhatárt meghaladó időben kezdik, vagy azt hosszabb megszakítás után most folytatják. Ezek engedélyét is a tankerületi kir. főigazgató adja meg. Újítás az is, hogy a tulkorú magántanulók egyszerre — egy éven belül egyszer — összevont vizsgálatot is tehetnek két osztályról.

Magasabb létszámú iskolák bizonyára nagy örömmel vették tudomásul az új Rendtartás azon intézkedését, amely az osztálylétszám legmagasabb határát 40, illetve 50-ben állapítja meg (13. §. Osztálylétszám). Ezzel kapcsolatban csak azt szeretnénk, ha a megfelelő osztályok párhuzamosítása idejekorán, lehetőleg a tanév elején megtörténne, mert a huzamosabb ideig tartó bizonytalan állapot a szülők dolgát is megnehezíti, a rendszeres nevelő-oktatást pedig egyenesen lehetetlenné teszi a párhuzamosításra váró, ideiglenesen felvett tanulókkal megterhelt (70—80 tanuló egy osztályban!) osztályokban. Különösen elkerülendő volna ez az első osztályokban, ahol az éveleji munka az alapvetést célozza.

Mivel az iskola ma annyira hangsúlyozott nevelő-munkássága nagyobb részben az oktatás keretében történik, égető szükség volna már a polgári iskola korszerű *tantervrevíziójára* is. A régi hat osztályú polgári iskola tanítási anyagát a megmaradt négy osztályba sűrítő Tanterv nagy akadályokat gördít éppen a nevelői munka eredményessége elé.

Mindent összefoglalva sok üdvös és hasznos újítást látunk a polgári iskolai új Rendtartásban s ha a fentebb említett elvek tisztázódnak, csak nyer vele a polgári iskola nevelő-oktató munkássága is. Ki kell azonban jelentenünk azt is, hogy az *új Rendtartás is hideg betű marad, ha azt az igazgató és a tanárok lelkisége át nem fűti.*

Az *igazgatóra* nézve idézem egyik régi tanárom ma is emlékezetes szavait. Az igazgató az iskola felelős képviselője — ma elsőfokú tanügyi hatóság. Az ő személyisége és teljes odaadása, kötelességteljesítése és haladó szelleme adja meg az iskola jellegét. Benne két természet és két gondolkozásmód egyesül: a tanári és a felügyelői. Az ő feladata tehát a felügyeletben leszűrt eredmények összeegyeztetése a tanítás munkájának eredményeivel. Másik nagy jelentősége abban rejlik, hogy naponként elmélyedhet többszáz tanuló lelkében s közben tanulmányozhatja a tanári személyiség gazdag és változatos megnyilatkozását. Az igazgató *mindenekelőtt jó tanár* legyen, azon kívül tőle bizonyos *arravalóságot* is kívánunk. Talán megközelíthetjük az igazgató eszményét, ha megkívánjuk, hogy: jártassága legyen az összes ismeretekben, ügyesen tanítson, vezető arravalósággal rendelkezzék, kialakult, erős és tevékeny *személyiség* legyen. Személyében nem az „előljáró" a legjelesebb jegy, hanem inkább „a primus inter pares". Igazi tekintélyét arravalósága kényszerítse ki személyisége iránt tanáraiból és tanítványai lelkéből. Hivatalos munkáinak elvégzésében különösen három dolog biztosítja a sikert: a jó érzék, a pontosság és a gyorsaság. Munkássága ne kicsinyes és aprólékos dolgok intézésében merüljön ki, ne fecsérelje idejét olyan munka elvégzésére, ame-

lyet más is jól megcsinálhatna, de viszont sohase bízzon olyan munkát másra, amelyet ő maga jobban elvégezhet. Kísérje figyelemmel a neveléstudomány haladását, művelje a kultúra minden területét, ne elégedjék meg az iskolai tantárgyak anyagával, hatoljon mélyebbre, de *legyen igaz magyar ember és építse fel lelkében hivatásának megtántoríthatatlan alapját*, melyen hivatása, életfelfogása felépül és amely életének és munkásságának szilárd alapköve, minden gondolatának és cselekvésének középpontja legyen.

Ugyanezt mondhatnánk a *tanárra* vonatkozólag is, természetesen a felügyeletre vonatkozók nélkül. A *nemzetnevelés eszméjében keresse az életcélt*, munkájához az erőt, pályájának szélesedését, küzdelmeinek egyensúlyát s a végső tökéletesedést. Élete örökös példaadás legyen, hogy tanári hivatása reá nézve ne foglalkozást, hanem *állapotot* jelentsen.

Igy telik meg élettel a most kiadott új polgári iskolai Rendtartás.

Vicsay Lajos.

A magyar falunevelés mai feladatai.

Ma, amikor a magyar falu kérdése a magyarság sorskérdésévé nőtt, a magyar nevelők is fokozott érdeklődéssel tekintenek a falu felé. Sőt, a hivatásos nevelők és a különböző nevelői szervek munkájához, amelynek eredménye a vármegyei népművelési előadások és azok látogatói számának és minőségének emelkedésében szemlélhető, talán a legvilágosabban, egyre szorosabban kapcsolódnak a nem hivatásos nevelők, mint pld. a magyar írók, sőt sok esetben épen a különböző közigazgatási szervek igen jószándékú falunevelő törekvései is, amint ezt az elmult hónapokban hirtelen szaporodásnak indult népfőiskolai tanfolyamok, valamint az ezek állandósítására, magyar földön meggyökereztetésére irányuló megmozdulások igazolják. A mezőgazdasági szakoktatással, továbbá a falusi iskolák folyamatban levő átrendezésével kapcsolatos nevelői szándékokról, mint amelyek a jelenlegi magyar falunevelői törekvésekhez az alapot képezik, szintén nem szabad elfeledkeznünk. Ezek, az említettekkel és nem említettekkel együtt, valamennyien azt bizonyítják, hogy a falusi felnőtt és falusi gyermeknevelés egyformán különös gondja ma a magyar nevelésnek.

Ám épen azért, mert a falu és népe a szociális és egyéb vonatkozások mellett nevelői vonatkozásban is az érdeklődés homlokterébe került és mert ennek az érdeklődésnek messzeható következményei lesznek a magyar falu jövőjére, és ebben a nagyobb százalékában még mindig falun élő magyarság életére is, eljött az ideje annak, hogy mielőtt a magyar falunevelés ügye *egyetemes* rendezést nyerne és a jelek szerint előbb-utóbb elkerülhetetlen egységes irányítást elérné, tisztán lássunk egy olyan kérdésben, amelynek helyes ismerete és megfelelő megoldása nélkül a ma még szertefolyó erők nemcsakhogy egységbe nem foglalhatók, hanem egyszersmindenkorra vakvágányra tolhatják a magyar falunevelés ügyét.

A kérdés, amiről szó van és amit a magyar falunevelés jelen helyzetét és jövő kilátásait nézve a nevelés legfontosabb és ezért a legsürgetőbben megoldandó kérdésének kell elfogadnunk, a *falunevelés fogalmának kérdése*, vagyis eldöntése annak, hogy mit értünk falunevelés alatt.

Bármilyen egyszerűnek látszik ez a kérdés, megoldása korántsem az. Ha az volna, akkor már régen ezen a megoldáson nyugodnék a falunevelés rendje hazánkban is, másutt is. De épen ezért, mert a felvetett kérdés nem egyszerű s mivel a rá adott válasz a mi esetünkben nemzetünk többségének a nevelését meghatározza, továbbá, mert a felületnél mélyebben fekvő rétegek feltárását követeli, nehéz benne határozott állásfoglaláshoz jutni.

Mi, akiknek célja ez alkalommal csak a legsürgősebb tennivalókra való rámutatás és nem megoldások adása, nem vállalkozhatunk arra, hogy a falunevelés fogalmát ezen a helyen meghatározzuk.*) Elegendő, ha rámutatunk arra a két határra, amelyek között egy ilyen meghatározásnak látásuk szerint mozogni lehet. Közülök az egyik abban foglalható össze, hogy a falunevelés egyetemesen, tehát nemcsak a falun, érvényes nevelési céloknak és eljárásoknak a magyar falura alkalmazása, illetve a magyar falun megvalósítása. A másik szerint pedig a falunevelés sajátos törvényekkel dolgozó, tehát másutt, mint a falun nem lehetséges nevelői eljárás, amelyet a magyar falunevelőnek az egyetemes nevelői célok mellett, vagy azokon belül a maga sajátosságában, azaz egyetlenségében, páratlanságában vállalnia kell és amire, mint páratlan, azaz csak falun megoldható feladatra, annak kifejezetten metafizikai hátterét állandóan szemelőtt tartva, tervszerű munkával készülnie kell. Hogy a felmutatott két határ között, amelyek nem feltétlenül két végletet, hanem inkább két lehetőséget jelentenek olymódon, hogy több lehetőség nincs is, hol foglal helyet a magyar falunevelés fogalmának meghatározása, attól függ a magyar falunevelés, sőt látásunk szerint, akik a magyar falu kérdését kezdettől fogva lényegében nem szociális, gazdasági stb., hanem kultúra-kérdésnek, azaz nevelői kérdésnek fogjuk fel, a magyar falu sorsa. Dönteni tehát, a döntés sorsformáló karaktere miatt, valóban nem könnyű.

Nem is lehet másképen, csak úgy, ha a falunevelés fogalma kérdésének felvetésén túl, de folyton erre az egyetlen kérdésre vonatkozva, minden irányban problémánkká tesszük a magyar falunevelés kérdését. Távol van tőlünk az az állítás, hogy magyar nevelőinknek s főleg népnevelőinknek nem voltak eddig olyan problémái, amelyek a falunevelés ügyét bizonyos vonatkozásban ne érintették volna. Különösen gazdag folyóiratirodalmunk a tanúság a mellett, hogy a dániai népfőiskolák egész korai ismertetésétől és évtizedekkel ezelőtti propagálásától kezdve a tanyai népművelésen át a falusi iskola kérdéséig nincs olyan terület, amelyet kiváló szakíróink fel nem dolgoztak már, de viszont a kérdést a maga egyetemességében, a részeken túlmenően, kevesen tették problémává úgy, hogy abból a falunevelés egészére vonatkozóan is döntő fontosságú következmények folytak volna. Ehhez t. i. az szükséges, hogy

*) Ide vonatkozó kísérletként lásd szerzőnek *A falunevelés szellemi alapjai* c. munkáját, Sárospatak, 1938.

a falu lényegének kutatásán kezdve a falukultúrán át keressük a falusi embernek a nem falusi emberhez, továbbá egyiknek is, másiknak is, valamint kettejüknek együtt a nemzethez való viszonyát. Lássuk a speciális és ad hoc szükségeken túl azt az egységet is, amelybe a falunevelés, akár az egyik, akár a másik határául említett lehetőség mellett döntsünk, elhelyezhető; röviden: világosan álljon előttünk a falunevelés helye az állampolgári és egyháztagsági nevelésen túl a nemzetnevelés egészében. Véleményünk szerint egy ilyen követelmény felállításával nem megyünk nagyon messzire. Sőt nyugodtan beszélhetnénk ennél távolabbi kitekintés szükségességéről is. Nyilvánvaló ugyanis, hogy egy kérdés megoldását mindig előbb az értelmet adó egyetemeshez és csak azután a részekhez való viszonya látása segít feltisztítani bennünk.

Csak ha így lett problémává a magyar falunevelés kérdése s mint probléma elismertetik legalább olyan fontosnak a nevelők között, mint amennyire fontos a mai magyar életben a magyar falu kérdése, ha tehát nemcsak a falunak, hanem a falunevelésnek is meglesznek a „kutatói" vagy vizsgálói, esetleg „perei" is, vagyis ha egy, a falu körül folyó vitához hasonló indul a falunevelés problémájáról is, akkor születik meg az a lehetőség, amelyben a falunevelés fogalmának tisztázását célzó törekvések a magyar falunevelés igazán mai és igazán legszükségesebb tennivalóinak vállalásához vezetnek.

Közülök az első *a magyar falunevelés multjára vonatkozó adatok összeállítása.* Itt ugyan felvetődhet az a kérdés, hogy lehet-e multja egy nevelésnek, amelynél még ma is azt tartjuk a legfontosabbnak, hogy a fogalmával tisztába legyünk. Nos, ha falunevelésről, mint egységről a magyar nevelői multban nem is beszélhetünk, annál többet jegyezhetünk fel azokról a törekvésekről, amelyek valamilyen formában ezt szolgálták. A Tessedik Sámuelek munkája arra figyelmeztet és ebben a látásunkban a XIX. század első évtizedeinek a szemlélése Berzeviczy Gergellyel az élen csak erősít, hogy nem lenne hiábavaló egy ilyen kutatás és ha egyéb nem, az kiderülne, hogy hol, kinek a hibájából, vagy minek a következményeképen süllyedt annyira el a falunevelés kérdése, amennyire azt ma, dacára a fent említetteknek, elsüllyedtnek kell látnunk. Annak, aki a falunevelés fogalmának meghatározásánál az egyik vagy másik lehetőség mellett dönt, az egyetemes követelte parancsot első helyre téve sem szabad figyelmen kívül hagynia a magyar falunevelésnek ezt a ma jobbára ismeretlen multját. Sőt fel kell azt dolgoznia még azon az áron is, ha ez a munkája a magyar nevelés történetének a teljes átírásához vezetne.

A magyar falunevelástörténeti adatok összegyüjtésével egyenlő fontosságúként bontakozik ki az egyszer a gyökerén át problémává lett falunevelés kérdései közül a *falunevelésinek nevezhető szakirodalom bibliográfiájának összeállítása.* Ez a munka azután, hogy a nevelési irodalomnak értékes bibliográfiáját már birjuk, nem volna tulságosan nehéz. Megnehezíti az, hogy ebben a bibliográfiában helyet kellene foglalnia a szorosabb értelemben vett nevelői szakirodalmon kívül a régebbi és mai faluirodalomnak is, el egészen a falunak a nemzet egészében elfoglalt helyét, multbeli és jelenbeli helyzetét megvilágító, a kü-

lönböző korok faluszemléletét és faluértékelését visszatükröző faluregényekig. Ez utóbbi anyagra azért van szükség, mert a magyar életnek egyik ismert sajátossága szerint a multban és a jelenben is az irók voltak azok, akik látásán át egy-egy kérdés egyetemes magyar kérdéssé lett és a szakirodalom sok esetben csak előkészítője, mégtöbbször csak kisérője, mintegy szakvetülete annak, amit nemzetünk egy-egy látója rendszerint művészi formában propogált.

Az elkészítendő bibliográfia, amelyhez függelékül a külföld fontosabb rokonirodalmát is csatolni kellene, a mult rajza mellett a *jelen rajzát*, a magyar falunevelésnek ezt a harmadik gondját is megoldáshoz segítené. Ennek szükségességét a sok ok közül csak eggyel magyarázzuk. Nyilvánvaló pld., hogy csak így kapunk áttekintést azokról a megmozdulásokról, amelyek ma, vagy azzal az igénnyel lépnek fel, hogy a falunevelés tartalmát kitöltsék, vagy ha ezt nem tennék, akkor a magyar nevelőknek kell őket a maguk megfelelő terébe, a nevelési térbe elhelyezni s ezáltal az egymástól különböző irányból indult és egymástól ma is független munkákat egy egységbe foglalni. A népfőiskola, a paraszttehetségek kiválasztásának és a falu számára megtartásának kérdése, a parasztgimnáziumok, tanyai internátusok, a falusi és városi oktatás párhuzamosításának ügye fel egész az egyetemig, hogy a ma napirenden forgók közül csak a legérdekesebbeket és kizárólag nevelő természetűeket említsem, mind ide tartoznak, de itt kellene foglalkozni a falunevelés és szakoktatás egymáshoz való viszonyának, valamint a falunevelők képzésének egyre inkább előtérbe nyomuló problémájával is. Meggyőződésünk, hogy csak egyszer kell ennek a szemlének megtörténnie egységes, azaz jelen esetben nevelői szempontból és a falunevelésnek bámulatos lehetőségei, színei és sokoldalúsága lesznek nyilvánvalóvá. Ezek egyfelől erősítőleg hatnának vissza nemcsak a falunevelés páratlanságát látók, hanem a csupán annak fontosságát elismerők táborára is, másfelől követelően sürgetővé tennék a falunevelés jövője ügyének rendezését.

Mert a magyar falunevelés jövője felé, azaz ahhoz, hogy a falunevelést szerves egységként a magyar nevelés egészébe beépítsük, határait, lehetőségeit pontosan kimérjük, anyagát és intézményeit egy közös gyökérből szétágaztassuk, valamint hogy a magyar falunevelésnek a magyar nevelésügyön belül önálló szervezetét megvalósíthassuk, azaz mindahhoz, ami együtt a falunevelés jövőjének összefoglalóbb problémáit alkotja, az út a jelen említett három feladatának a megvalósításán át vezet. Csak a mult lelkiismeretes kutatása, a jelen egységes szempontból történő átfogó rajza és a minden vonatkozásban tekintetbe jöhető irodalom hangyaszorgalmú feltárása azok az alapok, amelyeknek legalább részleteikben való elkészítéséhez (pld. a bibliográfiai munkában a jelen faluirodalma pedagógiai vonatkozásainak nyilvántartásához, a falunevelés történetben legalább egyetlen egy kiemelkedőbb személyiség kizárólag pedagógiai szempontok érvényesítésével készült életrajzához s ugyanígy a jelen kérdései közül csak egy olyannak, mint a népfőiskolák kérdésének feldolgozásához stb.) hozzá kell fogni azonnal, ha a magyar falunevelés jövőjét a magyar nemzetnevelés egészéhez méltó fundamentumokra akarjuk alapozni.

Ehhez azonban az kell, hogy tisztelettel adózva korunk írói és politikusai faluemelő törekvéseinek, közülünk nevelők közül is minél szélesebb rétegeket megragadjon a falunevelés problémája, ami viszont csak akkor lesz állandó lendületben tartó erővé és ezzel azt hangsúlyozzuk mégegyszer, amivel mondanivalóinkat elindítottuk, ha a gyökérkérdésen, a falunevelés fogalmának kérdésén keresztül születik meg bennünk.

Újszászy Kálmán.

Humanizmus és nacionalizmus.

Nevelésügyünknek sokat hangoztatott alapkövetelménye az iskola és az élet belső kapcsolata. A „non scholae sed vitae" elv praktikus megvalósíthatása a nemzeti tárgyaknál (anyanyelv, történelem, földrajz), a modern nyelveknél és a reáliáknál (számtan, fizika, kémia, természetrajz) mindenki számára kézenfekvő. A klasszikus nyelveket illetőleg azonban gyakran hallunk aggodalmakat: Mi szüksége van a XX. század gyakorlati beállítottságú emberének a görög—latin kultúrának nyelvi megértésen alapuló ismeretére? Miben tud az antik művelődés eszmei tartalma feleletet adni az elmechanizált és agyonorganizált modern ember politikai, szociális vagy etikai problémáira.

A klasszikus és modern műveltség szerves összefüggésére már számos kiváló tudósunk rámutatott. Felhívták a figyelmet arra is, hogy az ókori nagy gondolkozók (Sokrates, Plato, Aristoteles, Sophokles, Tacitus, Seneca) a szellemi élet minden területen éreztették inspiráló, irányító hatásukat.

Ennek az életközelségi elvnek, vagyis az ó- és ujkori műveltség belső összefüggésének beszédes megnyilvánulását tapasztalhattuk a történelem folyamán a németségnek a klasszikus kultúra felé való odafordulásában. Ez volt a reneszánsz, majd néhány századdal később Goethe és Humboldt humanizmusa. Mindkét ókori orientáció nagy jelentőségű volt a germán kultúra fejlődésében. Új szempontokat hozott a „Sturm und Drang" forrongásába és bizonyos jótékony internacionális átértékelést hajtott végre az erősen nacionalista német irodalom etikai és esztétikai vonatkozásaiban. Mindkét szellemi mozgalomnak célkitűzése azonban megmaradt a tudományos tárgyilagosság és a józan kultúrpolitikának jólbevált és a történeti fejlődés által szentesített határai közt. Törekedett ugyan arra, hogy pl. az ókori történelmet szerves kapcsolatba hozza a germánság őstörténetével.[1]) Érezhető volt az irodalomban is a klasszikus hatás: Goethe, Schiller drámáiban és balladáiban, Herder történetfilozófiai elmélkedéseiben, Lessing irodalomtörténeti megállapításaiban. Igy Hellas és Róma öröksége újra jogaiba lépett.

A német példa tehát igazolja, hogy a humanizmus ma sem valami sztatikus energiatömeg, hanem aktív jellegű hatóerő. A humanizmus másik tartalmi meghatározóját, vagyis a szellemi egyetemességre és kulturális totalitásra törekvő irányzatot azonban a jelenlegi német tudománypolitika vezetői új megvilágításban értelmezik. Goethéék és Humboldték

[1]) V. ö. Norden: Die germanische Urgeschichte in Tacitus Germanien.

humanizmusát ugyanis a mai Németországban egy újabb és a humanizmus lényegét sok tekintetben módosító áramlat követte, amely a tudományos irodalomnak, elsősorban a pedagógiának és a klasszika-filológiának szellemi arculatát a nacionalizmus jegyében átformálta. A Harmadik Birodalom ugyanis az életközelségi elvet *hangsúlyozva* a másik végletes szemléletmód felé közeledik. A filológiának tisztán tudományos, eszmei célkitűzéseit revizió alá vonva beállította azt a faji totalitás gondolatának előmozdító tényezői közé.

Ennek a *harmadik humanizmusnak* gyökerei egy multszázadi költőnek, Georgének, új emberideáljához nyúlnak vissza, s legvilágosabb eredménye az antikvitás szemléletének bevonása a faji ideológia megalapozásába. George életkereső és elméletellenes állásfoglalása segített összehordani a legújabb (módosított) humanizmus szellemi építőköveit. George költészetének végső rugói a *görög paideia-eszmény*hez, a nevelő, emberformáló akarathoz nyúlnak vissza. A századforduló előtt ez a költői kör készítette elő a harmadik humanizmust, amelyből a hitlerizmus államszemlélete, irodalma és pedagógiája az elvi megalapozást merítette. S így ma a helyzet Németországban az, hogy a szellemi tudományok — köztük a filológia is — ha jövőjét biztosítani és létjogosultságát igazolni akarja, el kell fogadnia az állami felsőbbségtől szentesített ideált és a német nemzeti, sőt politikai célok szolgálatába kell állnia. A nemzetiszocializmus tudományszemlélete a klasszikus stúdiumokban is elsősorban a faji öntudat, a katonás szellem megalapozóját látja.

A humanizmus azonban belső tartalmát és külső formai jegyeit tekintve magában foglalja a szellem és élet egész területét. A Népszövetség Nemzetközi Szellemi Együttműködési Intézetének Állandó Irodalmi és Művészeti Bizottsága Budapesten 1936. jún. 8—11-ig összejövetelt tartott, amelynek tárgyát a humanizmus lényegének történeti, esztétikai és etikai meghatározása alkotta. A legauthentikusabb szakemberek tettek itt tanúságot a humanizmusnak ma is élő, sőt éltető erejéről. Gróf Teleki Pál ezt személyiségünk kiegyensúlyozottságában, J. Piaget a lelki-szellemi harmóniában, J. Estelrich az egyéni minőség elsődlegességében látta meg.

E sorok írójának alkalma volt betekinteni a német középiskolák számára készült tantervjavaslatba, amely a latin-görög tanulmányokat egy főleg nacionalista értékmérő alapján engedi csak be a gimnáziumokba. A nemzetiszocialista nevelésügynek egyik elmélkedője Sachse, készített ugyanis egy részletes tervezetet a jelenlegi klasszikus oktatás rendezésére. S ebben sorra veszi a német gimnáziumban szóbajöhető latin-görög szerzőket. Dicséretesen gyakorlati szempontból választja meg az olvasandó történetírókat, költőket, szónokokat és szinműírókat, — de mindezek szigorú nacionalista szűrőn keresztül juthatnak csak be a német diákság padjaira. Szinte kizárólag csak azok a történetírók kapnak helyet a tantervben, akik a németség őstörténetével foglalkoznak. Tehát elsősorban Caesar és Tacitus. De az ő műveik tárgyalásakor is a tanterv a *Germanentum* ismertetését tartja szem előtt. Az általános *emberi, kulturális* szempontok germanocentrikus álláspontnak

rendeltetnek alá. A költők közül épenúgy, mint a görög történetírók közül, csak azok kaptak helyet a hivatalos tantervben, akik hozzá tudnak járulni a népi öntudat, a faji egységérzet, a katonás szellem, a feltétlen pártfegyelem kialakításához, vagyis a jövendő nemzetiszocialista ifjúság lelki egységesítéséhez. Vitathatatlan tény, hogy ezeknek a klaszszikus tanulmányoknak *szoros kapcsolatban* kell állniok a *nemzet praktikus célkitűzéseivel.* Tehát elismerésreméltó szempontok vezetik a német kultuszkormányt, amikor az ókori nagy alkotásokat is beleállítják a *nemzeti regenerálás folyamatába.* Szükséges is, hogy a klasszikusok ne csak nyelvtani példatárt jelentsenek a diák számára; *egy eszközt,* amelyen a nyelvtan komplikált szabályait begyakorolhatja, hanem *szellemi gyarapodást,* eszmei tartalmat is várunk ezektől a szerzőktől. Mi csupán azt a humánumszemléletet tesszük szóvá, ami ebből a német felfogásból kitűnik. Kétségtelen ugyanis, hogy a gyermeki léleknek egyéb összetevő vonásai is vannak, mint a katonás fegyelem, az erős akarat és feltétlen engedelmesség. Egy pedagógiai irányzat sem hagyhatja számításon kívül, hogy az emberi egyéniségnek fontos tényezője — az akarat mellett — az értelem és érzelem is.

A mai német kultúrpolitika tehát a humanizmust is új praktikus formában értékeli. Ő az igazi humanitást nem a Perikles-korabeli görögöknél vagy Augustus irodalmi aranykorában keresi, hanem visszamegy Pindarosnak faji öntudatot lehelő győzelmi himnuszaihoz. Róma is csak addig érdekli a ma németségét, amíg ott a köztársaság *katonás* szellemét és az itáliai parasztság *faji* elkülönültségét fel nem váltotta a keleti, internacionális hellénizmus beszivárgása.

Főkép figyelemreméltó azonban a német kultuszkörök álláspontja a görög tragédiával szemben. Aischylos és Sophokles a legteljesebb polgárjogot élvezik a birodalomban. Az ő drámáikban ismeri fel ugyanis a németség a saját faji mítoszának klasszikus előfutárát. Aischylos impozáns alkotása az Oresteia számukra az ősi puritán nemzeti öntudatnak és a militarista szellemnek leghatásosabb ébrentartója. Sophokles pedig, a maga fönségesen rideg, megrázó tragikumaival a nemzeti nagy lelkiismeretvizsgálathoz és a tiszta fajiság megbecsüléséhez vezetnek el.

Etikai szempontból mindez nagy horderejű. Hiszen az antikvitással propedeutikai és formális okokon felül az etikai értékrendszer, eszmetartalom miatt foglalkozunk. Tehát a jelenre vonatkozó okulások valóban döntő pedagógiai jelentőségűek. Sachse tervezetében kifejti azt is, hogy ezeknek a tragédiáknak misztikus hátterét és gazdag esztétikai, irodalmi és didaktikai vonatkozásait nem Willamowitznak filologiai és esztétikai magyarázata, a „Vorrede zur griechischen Tragödie" alapján kell ismertetni az iskolában, hanem Nietzsche művének „Geburt der Tragödie"-nek naturalista szempontjai szerint akarja ezeket a tanulók elé állítani. Nietzsche értelmezésében pedig Oidipus a kolonosi ligetben nem az örök emberi magábaszállásnak jelképe, hanem az Übermenschnek, az ünnepelt bayreuthi művésznek, Wagner Richardnak antik mása.

Ilyen kizárólagos következetességgel igyekeznek az antikvitás több dimenziójú kultúrértékeit a faji és politikai ideológia síkjába beleilleszteni. Amit ugyanis a német ifjúság az ókor gazdag eszmevilágából megismer, az elsősorban a vasfegyelmű, katonás egyéniséget, a *héroszt* állítja szemei elé, s az antik szellem és személyiség *emberi* vonásai *ennek* kiegészítőivé válnak. A történetírók, epikusok, filozófusok mind ezt a feladatot teljesítik: A „Rassenseele" öntudatos kibontakoztatását és a „Geist des echten Germanentums, Soldetentums" felszítását.

Meg kell emlékeznünk végül arról is, hogy milyen irodalomszemléleti módosítást hajtott végre a jelenlegi filológia Németországban Plato politikai elveit illetőleg is. A nietzschei hagyományból táplálkozó mai humanizmusnak lényegadó principiuma ugyanis csak úgy lesz érthető számunkra, ha Plato tanainak újszerű beállításával is megismerkedünk. Platót az irodalom évszázadokig mint filozófust tartotta számon és értékelte. A németség azonban igyekszik benne a politikust és államférfit is meglátni és a Harmadik Birodalom újszerű állampolitikai berendezkedését Plato eszméiből származtatni, sőt igazolni. Igy vezetnek el a nemzeti szocializmus történetfilozófiai gyökerei a görögséghez, elsősorban pedig „a roskadozó *polis* nagy restaurátorához", Platóhoz. A Harmadik Birodalom sajátos államszemlélete Platonban az államtotalitás, a faji szupremáció elvének első hirdetőjét látja. Ennek az újszerű Plato-értelmezésnek szolgálatába állította W. Jaeger, volt berlini egyetemi tanár, katedrájának szellemi tekintélyét és kiterjedt irodalmi működését. Így tehát a mai német politikai és pedagógiai irodalomnak már nem sarkalatos principiuma az *egyén*, az individum, aki a kultúrát eszközként használja fel a maga testi-lelki képességeinek kifejlesztésére. A 20-as évek forrongásai, a politikai és társadalmi átalakulások rányomták bélyegüket a német humanizmusra. Az ő eszményük ma már nem az öncélú egyén, hanem a *közösség*be maradéktalanul beolvadó, magát a közösség szolgálatába ajánló kollektív lény. Az új humanista eszmény fókuszában tehát már nem a kalokagathia harmóniáját hordozó *egyén* áll, aki mint etikai individuum önállóan cselekszik és lelkivilágát tekintve független életet él (az isteni és természeti törvények határai között.) A mai német szociológiában végső értékként a *célközösség hasznos tagját* találjuk. Nevelési rendszerében tehát a transcendens értékeknek az egyéniségekben váltakozó és olyan széles skálát mutató megnyilvánulásait a közösségben fedezi fel.

S ennek a módosított humanum-ideálnak egyik legnépszerűbb és legnagyobb hatású hírdetője Jaeger volt. O a humanista nevelés individuális jellegét megszüntette; a nevelés legfőbb tárgyát és célját: a természetfeletti távlatok átélésére született *emberi egyéniséget* kivonta a Harmadik Birodalom pedagógiai rendszeréből, s helyébe állította a nemzetiszocialista világnézet kollektív állam- és társadalomszemléletének jobban megfelelő *politikai ember* ideálját. Megszüntette az *egyén öncélúságát* s ezt a közösség feltétlen primátusával és a faji sorsközösség eszméjével helyettesítette.

Ezeket a tanait Jaeger legutóbbi nagy neveléstudományi művében a Paideia-ban fejti ki. A szerző álláspontja abból a tényből vezethető le, hogy a német neveléspolitika jelenleg a humánumot az iskolában és az irodalomban úgy hajlandó elismerni, ha az uralkodó államgondolatban feloldódik és az új-nemzeti törekvéseknek megfelelően alakítja ki már a gyermekekben a *szociológia*, a *nemzetiség*, a *fajiság* alapvető elvi fogalmait. Ha ezt a nemzetiszocialista embereszmény számára kialakított humanizmusértelmezést az obiektív tudományos álláspont nem is fogja minden részletében igazolni, de a faji erők bázisára építő németség most az antikvitás idők felett álló értékei közül ezt a szociológiai magyarázatot és megoldást tartja legalkalmasabbnak a nemzet regeneráló erőinek felfokozására és politikai célkitűzéseinek elérésére. Azonban, hogy milyen történeti és társadalmi áramlatok formálták ki ezt az ókori etikai és esztétikai értékrendszert, arra már Háry Ferenc is rámutatott.[2])

Plato államfilozófiai fejlődésének egyes stádiumaiban valóban hajlik a kollektív ember- és neveléseszmény felé. Ilyenkor az ősgörög nemesség, a Pindarostól és Sophoklestől magasztalt jellemarisztokraták az eszményképei, akiknek élete csupa áldozatos tevékenység a közösség oltárán. Ugyanez a közösségi gondolat él az ősi, itáliai latinságban, a köztársaság legionáriusaiban és konzulaiban. S ebben valóban örök időkre életformáló példaképünk lesz az antikvitás. A történetbölcselők tanusága szerint az ókori művelődés egy harmonikus értékösszesség. Ha ebből egy-egy részletet kiragadunk, egy *szerves egészet* bontunk meg, melynek kihatásait a nyomában fakadt kultúra is magán fogja hordozni.

Márpedig több német szakmunka Platon állampolitikai és történetfilozófiai gondolatait magyarázva hajlandó filozófusunkban *csak* a politikust, a diktatórikus uralom szentesítőjét felfedezni.[3])

Vitathatatlan érdeme tehát a német kultúrpolitikának az a törekvése, hogy a humanista oktatást szervesen beállítsa a nemzet jelenlegi célkitűzéseit elősegítő tényezők közé. A klasszikus irodalom és művelődés szociális tanulságai még ma is sokban hozzá tudnak járulni az igazi népi értékek felfokozásához. Az emberi lélek sokrétű igénye azonban épúgy, mint a kultúra számos megnyilvánulási formája egyaránt megkívánják, hogy a klasszicizmus iránt való érdeklődésünk terjedjen ki a művelődéstörténet összes meghatározó jelenségére. A humanitás, vagyis a *homo* testi-lelki emancipáltsága természetszerűen magábafoglalja a *közösségi* gondolatot is: a politikai felsőbbség iránt való hódo-

---

[2]) Magyar Középiskola 1937, 221—2. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny 1937, 185—92. V. ö. még Visy J. Szellem és Élet Szeged, 1940. I.

[3]) Faragó László gyűjtötte össze az idevonatkozó műveket és nagy felkészültséggel magyarázta is a nemzeti szocializmusnak ezt a különleges álláspontját a klasszikus ókorral szemben. (A harmadik humanizmus és a Harmadik Birodalom, Bp. 1935.)

látot és a közösség tagjaival szemben való áldozatkész altruizmust. Azonban a *civitas* mellett helyet kell kapnia a *civis*-nek is. Az igazi klasszikus emberideál, a *kalokagathia* ugyanis nem alkalomszerűen kiragadott részletértékekben éri el kicsúcsosodását, hanem az egész antik szellemiségnek, a Virtus *és* Pietas-nak harmónikus átélésében és megvalósításában.

Visy József dr.

IRODALOM

Schütz Antal: **Magyar életerő**. (Korda r.t. Budapest, 1940. 153 old.)

A 19. század nemzetnevelési programmját Széchenyi így fogalmazta meg: A tudományos emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma. Ez a pedagógiai tétel bővül ki Schütz könyvében, amely ugyanis a „tudós emberfő" mellett a *magyar életerő* másik hordozójára, a nemesen kemény jellemnek fontosságára mutat rá. — A mű — a szerkesztő tájékoztató jegyzete szerint — egy ifjúsági könyvsorozat első száma. Schütz utolsó három évi előadásaiból és cikkeiből állítja össze benne a nemzetnevelésnek és népi lelkiismeretvizsgálatnak vezérelveit. Így válik a könyv a sorozat tartalmi iránytűjévé és pedagógiai céljainak meghatározójává, melyben a szerző az erkölcsi nevelés elvi elmélyítését és gyakorlati illusztrálását adja az egyéni és társadalmi élet különböző területeiről. Mindkét esetben azonban a magyarság sorskérdéseinek reális adottságaiból indul ki. Kétségtelen ugyanis, hogy az etikai gondolkozás irányát a nemzeti sajátságok és hagyományok elhatározóan befolyásolják. Ezért fűzi a szerző elmélkedéseit a nemzetnevelés nagy, egyetemes problémája köré.

Minden nemzetnevelésnek iránytszabó követelménye a jövőtformáló nemzeti közszellemnek, a helyes nemzeti önérzetnek kialakítása és a nemzeti tetterőnek felfokozása. Ezért jelöli meg Schütz a *nemzetnevelőnek* legfontosabb feladatakéntt a népi alapjelleg és nemzeti adottságok megnemesítését: Tevékenységének vezércsillaga az etikum legyen, vagyis azoknak az örök értékeknek szintézise, amelyeket a nemzet lelkében igyekszik meggyökereztetni. A földi javak és hatalmi érvényesülés szempontjai nem meríthetik ki a nemzet minden erőfeszítését és célját. A puszta létfenntartási törekvések mellett nem mondhat le egy keresztény kultúrnép sem a mélyebb lelkiség, a természetfeletti eszménytisztelet és elvhűség magasabbrendű követelményeiről. A nemzeti erők ősforrását a nyersanyag, valuta és testi erő *mellett ezek* a metafizikai értékek jelentik.

A könyv a bízó, alkotó, verőfényes optimizmus hitvallása. A magyarság mai helyzete és a Jövő nemzeti feladatai egy egészséges nép őserőit kívánják meg. Schütz mindezt fel is fedezi nemzeti egyéniségünkben. A lemondó sötétlátás nem állandó vonása a magyar lelkületnek, sőt ezt épen a bizakodó, építő, éltető lendület jellemzi. Ennek bizonyítéka ezeréves fennállásunk és a magyarságnak kivételes asszimiláló ereje. Rámutat egyben a szerző arra is, hogy etikai adottságokban és pszichológiai készségekben a magyar faji élettőke mindig kivételesen gazdagnak bizonyult. — Jóleső ilyen reménykedő hangú beállításban látni a jövő eshetőségeit;

főképen Schütz professzortól, akit nem vádolhatunk fellengző, felelőtlen délibábhajszolással, hiszen fejtegetésein folyton érezzük, hogy itt egy skolasztikusan fegyelmezett elmének dogmatikus valószerűséggel felépített problémarendszerével állunk szemben.

A szerző — e néhány elvi kérdés felfejtése után — bemutatja gyakorlati megvalósulásuk módozatait is a piarista iskolák lelki portréjának rajzaiban, továbbá Pázmánynak és Prohászkának életművében. — Pázmány volt az a kivételes képességű „paedagogus Hungariae", aki meg tudta szervezni a magyarság szellem-erkölcsi felkelését és annak irányító vezére, mozgató energiája és anyagi istápolója lett: művei, prédikációi és iskola alapításai révén. A nevelői személyiség hármas nagy követelményét egyesítette aszkéta alakjában. 1. A nemzeti eszményt és céltudatot a megélés közvetlenségével hordozta és képviselte egyéniségében. 2. Szuggesztív erejével származtatta át a maga értékfelfogását és meggyőződését a rábízottakra. 3. Életműve és hatása nemcsak korának lett közkincsévé, hanem — kinőve az idői keretek közül — élt tovább mintegy felszívódva a nemzet szellemi vérkeringésébe. Az ő hivatástudatát és eszmeiségét véli a szerző a költő Zrinyiben, Széchenyiben és Prohászkában újjáéleddi. Pázmány missziós lendülete túllép az értelmi képzés keretein és a „sciential" nemes feladata mellett a „pietas" és „virtus" ápolását, vagyis az *eszmények* kultuszát írja zászlajára. — Épen ebben látjuk a könyv praktikus értékét. Ideofobiában (eszmeiszonyban) szenvedő korunk hasznos lelkiismeretviszgálást végezhet fejtegetései nyomán.

Schütz a lelki civilizálódás néven összefoglalt erők és erkölcsi adottságok kibontakozásának keresztmetszetét adja. Igy hozza a felszínre a népi psichológiának és társadalmi etikának eddig alig vizsgált kategóriáit. Az emancipált egyéniség belső értékeit és az erkölcsi alapon felépült nemzeti közösség transzcendens tényezőit bontja elemeire. Pedagógiának pilléreit a kinyilatkoztatás örök szilárd talaján helyezi el.

Stílusa — főleg a ma aktuális politikai és társadalmi kérdések tárgyalásakor és a kényes problémák elemzésekor — diplomatikus személytelenségre törekszik. (Szenvedő szerkesztések; hiba volna... stb.) Gondoltunk itt elsősorban Ady nemzetnevelői, nemzetépítői szerepének vizsgálására, továbbá Pázmány magyarságának és katolicizmusának összeegyeztetésére. Helyes ez olyan szempotból, hogy az író ezáltal a *másik oldal* érzékenységét akarja művészi tapintatossággal kímélni. Azonban épen e miatt stílusa többször annyira szövevényessé válik, hogy az az ifjúság, melynek a könyvsorozat készült, csak a legszívósabb szellemi koncentrációval tud mélységeihez — ha nem is eljutni — de legalább közelférkőzni. Schütz pedagógiai érték szemlélete az evangélium eszmevilága felé nyujt tájékozódást. Egyben azonban emberi létünk két immanens tényezőjét: a nacionalizmust és humanizmust is szerves, építő energiaként állítja be a nemzetnevelés hierarchiájába. Igy kerül most új megvilágításba az „Isten a történelemben" c. előző könyvének filozófiai távlata is. A műnek ez a szuggesztív értékkisugárzása teremti meg azt a lelki atmoszférát, melyben Schütz írása megkapja morális alapszínezetét. Etikai oknyomozásának vezérelve ugyanis *az emberformáló* akarat. Ezért szeretnénk még a sorozatban Schütz kiérett gondolataival minél többször találkozni.

Visy József.

Geszti Lajos: Az oktatófilmek módszeres felhasználásáról, Budapest, 1939.

Magyarországon a filmmel való oktatás rendszeresen történik. Hazánkon kívül alig 2—3 állam van, mely felismerve a szemléltetés legujabb módjának rendkívüli jelentőségét központilag szervezte volna meg azt. Az Oktatófilm Kirendeltség szinte mintaszerűen szervezte meg a filmek előállítását, beszerzését, elosztását. Csak így érhettük el, hogy a magyar iskolák közel 250 film közül választhatnak (hetenként 2-3 filmet mutatnak be intézetenként.), amelynek tekintélyes része honi eszközökkel készült, amelyeknek szövegkönyvét nevelők készítették. Csekély anyagi eszközökkel — a tanulók befizette évi 3 pengő filmdíjjal — valósult meg ez a pompás intézmény.

Iskoláinkban nagyon kedvelt tanítási segédeszköz lett, a film mint azt a statisztikai kimutatások bizonyítják. Ezért szükségessé vált, hogy módszeres felhasználásukra bővebb útmutatást kapjanak a tanárok. *Geszti* Lajos az Oktatófilm Kirendeltség megszervezője és igazgatója szakavatott kézzel foglalja össze saját és mások tapasztalatait. Művében az oktatófilm elméleti fogalmából indul ki; az oktatófilm módszeresen elrendezett képanyag, melynek a mozgás sajátos jellemvonása. Ebből adódik a filmet bemutató tanár feladata. Kötelessége a filmes órákra való előkészülés, a film elhelyezése a tanteremben, élőszóval való bekapcsolódás a film pergetése közben, ami által tanítványait pontos megfigyelésre és bíráló nézésre neveli. A bemutatás után feltétlen szükséges a film megbeszélése és a tapasztaltak feljegyzése a naplófüzetbe. Megemlékezik még a szerző a filmek felhasználásáról a nyelvi oktatásban. Szerintem különbséget kell tenni az élő- és holtnyelvek tanítása közt: én az élőnyelvek oktatásában a filmet nemcsak pusztán az idegen föld *külső* megismertetése céljából mutattam be. A látottak *egyrészt* a könyv anyagát képekben mutatták be. Igy pl. Lux-Theisz olvasókönyvének Hamburg c. olvasmányával kapcsolatban bemutattam A hamburgi kikötő c. (elég rossz) oktatófilmet. Másrészt a filmen látottak képezték a következő órákon a beszédgyakorlatok tárgyát, majd dolgozatot is írtunk a film alapján. Ezzel szemben a klasszikus nyelvi órákon a film csupán helyek és tárgyak bemutatására szolgál. *Geszti Lajos* ellenzi a hangos filmek bevezetését az iskolai oktatásba, Ebben a tekintetben már az az aggodalom jogosult, hogy beszéddel, ill. zenével kísért film bemutatása esetén a tanulók figyelme meg fog oszlani.

Geszti Lajos világosan tárja elénk a filmoktatással kapcsolatos elvi és módszeres kérdéseket. Minden oldalról megvilágítja a felmerült problémákat, példákkal bizonyít, tanácsokat ad, így hasznos útmutatója a filmmel dolgozó tanítóságnak.

Erdődi József dr.

Vicsay Lajos: Történelmi Olvasókönyv. (A magyar történelem tanításához.) 2 kötet, 548 oldal, 1940. Szeged.

Erősen problématikus, vajjon a történelem-tanításban alkalmazható-e a szemléltetés. Dékány István (A történelmi kultúra útja, 1936.) meggyőzően fejtette ki, hogy a mult már természeténél fogva kisiklott kezeink közül: úgy ahogy egykor lejátszódott, már vissza nem hozható, szemléletre oda nem állítható. A történelem-tanításban emlegetett szemléltető eszközök (képek, emléktárgyak stb.) voltaképen csak emlékeztetők vagy kegyelet ébresztők, de semmiképen sem szolgálják a mult szemléltetését. Szemléletet kelthetnének a filmek, ha egyáltalán lehetséges volna a jelentős történelmi mozzanatokat mesterkéltség, beállítottság nélkül filmre venni.

A történelem-tanár a szemléltetés helyett inkább a képzeletre igyekszik hatni; a képzelet megindításával, rekonstruáló erejével éri el azt, amit a szemléltetés a természettudományokban: *az élménykeltést.* Mondanom sem kell, hogy az élménykeltés

főeszköze a tanár művészi előadása. Két igen fontos segédeszköz egészíti ki azonban az előadást: a történelmi forrásmunkák olvastatása és a történelmi regények és drámák szemelvényekben való bemutatása.

Már a forrásmunkák (természetesen gondos szemelvényekre gondolok) elevenséget, színt visznek a tanuló korszemléletébe, tükrözik a korszellemet, egyszóval *életközelséget* nyujtanak s így az é ményszerűséget nagyban segítik. A történelmi regények és drámák még ennél is többet jelentenek. A művészet csodálatos megelevenítő erejét állítják a történelmi élménykeltés szolgálatába. A művész teremtő képzelete elénkvarázsolja a letűnt korok nyüzsgő életét, a történelem nagy hősei szinte kilépnek sírjukból és mintegy szemeink előtt vívják meg bátor harcukat a közösség érdekében. A nagy egyéniségeknek micsoda szuggesztív ereje árad egyik-másik történelmi regényből!

De ahogy a történelmi forrás-szemelvényeknél nagyon vigyáznunk kell a kiválogatásra: pártszenvedélytől elvakult vagy szűk látókörű szerzők művei nem szolgálják a helyes élménykeltést, éppúgy tehetségtelen, felületes vagy tendenciózus regényírók olvastatása is csak zavart, helytelen történet-szemléletet és torz hős-élményt keltenének.

A történelem-tanárnak nagyban segítségére vannak az olyan szemelvény-gyűjtemények, amelyek már a gondos kiválogatás fáradságos munkáját elvégezték. A magyar történelemtanítás — sajnos — ilyen kiadásokban nagyon is szűkölködik. A Mika Sándor féle Történelmi Olvasókönyvek értékes forrásgyűjteménye óta (ma már nem kapható) alig történt erre kísérlet. Szépirodalmi szemelvény-kiadásról pedig eddig nem tudok.

A fentiek után igazán őszinte örömmel kell fogadnunk *Vicsay Lajos* úttörő munkáját, amely csak a napokban hagyta el a sajtót Történelmi Olvasókönyv címmel. Vicsay két vaskos kötetben több mint ötven szerző műveiből válogatta össze szemelvényeit, s csaknem kizárólag szépirodalmi művek voltak forrásai. Könyvével tehát a művészet élménykeltő erejét kívánta a történelemtanítás szolgálatában állítani.

Hangyaszorgalommal és kiváló történelmi érzékkel dolgozott. Gondja volt arra is, hogy a jelentősebb korszakok, nagy egyéniségek sokoldalú megvilágítást kapjanak. Pl. az országépítő nagy király, Szent István alakját 11 szemelvény jeleníti meg. Az egyes szemelvények nemcsak a regény legjellemzőbb részei, de eléggé bőségesek is, hogy a tanár teljes képet nyerjen a jelenetről vagy eseményről s módjában álljon az előzményeket növendékeivel ismertetni. Legtöbb helyen magyarázatot és értékelést is fűz az egyes szemelvényekhez.

A szerzőt igaz pedagógiai érzék vezette a válogatásban: általában jeles írók fémjelzett műveiből vette szemelvényeit, de *sok helyen bátor felelősségtudattal mellőzött igen jelentős írókat is*, mert pedagógiai szempontból nem voltak kifogástalanok, míg felismerte a kevésbbé neves írók igazgyöngyeit is és nem habozott a szemelvények közé iktatni.

Az úttörő munka teljes méltánylása mellett ajánlatos volna a második kiadásban (gondolom hamarosan sor kerül reá) Mátyás király és az erdélyi fejedelemség korát több oldalú és bőségesebb szemelvényekkel élményíteni. Sőt kevésbbé jelentős korszakokat — pl. Kún László korát stb. — is helyes volna egy-egy szemelvényben bemutatni. Néhány kiváló regényíró több szemelvényét is szívesen látnánk és különösen meglep, hogy oly nagy nevű szerző, mint például br. Eötvös József, műveiből egyetlen szemelvény sem található. Célszerű volna a tartalomjegyzékben a szerzőt és művének címét is megjelölni.

Vicsay Lajos már számos értékes munkával gazdagította történelem pedagógiai irodalmunkat, most megjelent vaskos könyve is azt mutatja, hogy munkakedve kifogyhatatlan. Minden írását a legnagyobb figyelemmel kísérjük és igen komoly nyereségünknek tekintjük.

Márton I.

Dr. Juhász Jenő: Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára. II. rész; II. osztály. (Budapest, 1939. 72 l.)

Előljáróban azt írja a szerző: „Egyfelől a szókincsnek gyarapítására, másfelől a régi magyar életnek és a mai népszokásoknak apró képekben való megismertetése végett, de meg mivel az Utasítás is kívánatosnak tartja, szánjunk rá nyelvtani óráink végén három-négy percet a szólások eredetének megbeszélésére." Ezt az ismétlésre szánt 1—8. órára tervezi dr. Juhász Jenő, de ily részleteket egyebütt is gyakran világít meg értő gondossággal. A szólások magyarázata szinte állandó jellegzetessége az óraterveknek, — ez teszi vonzóbbá, élvezetesebbé az anyagot. Magyarorosságra szoktat és vezet; erre bőséges alkalmat talál, ebben kitűnő érzékű, fáradhatatlan útmutató. Mint óravázlatai első részében, úgy most sem törekedett magának a nyelvtani anyagnak jelentősebb megújítására: a szókincs gyarapodása módjainak és formáinak a tanulót jobban foglalkoztató szemléltetésére. Némelyik részben — szóösszetételek s az igenevek ismertetésében — nagy anyagot dolgoz fel. Nagyobb öntevékenységre, — a gyakorlati pedagógiában régebben is megközelített cselekvő foglalkoztatásra, önálló érdeklődésre, megfigyelésre — kevés lehetőséget adnak Juhász óravázlatai.

A számonkérésre néhány kérdést jelöl meg minden óravázlat elején. Ezek a kérdések nyelvtaniak, nincsenek vonatkozásban olvasmányokkal, fogalmazásokkal. Mindenesetre jó lett volna, ha mutatóba egy-egy számonkérést részleteiben is kidolgoz a szerző. Ugyancsak hasznos lett volna, ha egy-egy házi feladatot is megjelöl s a nyelvtani anyag helyesírási szempontú gyakorlására útmutatást ad A számonkérés s a házi feladatok íratása célszerűbb módjának megteremtésével ma sokféleképen próbálkoznak a gyakorlati pedagógusok. Kár, hogy Juhász a fontos problémát ezúttal megkerülte.

Az összetett mondatok tárgyalásánál sokhelyt kigyomlálta az elfogadottá vált rosszat, kivetette az egyáltalán nem fontosat. Az alárendelt mondatok általános előkészítésében találóan vezet rá, hogy a mellékmondattal történt kiegészítés stiláris szempontból sokszor szerencsésebb a mondatrészi kibővítésnél. Kár, hogy az egyes mondatfajok tárgyalásában erre nem tér vissza s ezzel — vagy másegyébbel — nem iparkodik valamit adni a kissé sablonos meghatározásokhoz.

Summa summarum: a könyv bőséges értéket, anyagot hoz így is. Újítása, hogy sok teret ad a szólásmódok élvezetes magyarázatának. A szólásmagyarázatokért sokmindent feláldozott. A modern gyermekpszichológiával bensőségesebb kapcsolatot ritkán keresett.

László István.

Terjék László: Nyelvtanunk-Helyesírásunk. Szeged, 1940. 128. o.

Terjék László könyve gyakorlati szükségleteket akar kielégíteni és ez az egész anyagbeosztásán meglátszik. Öntevékenységre akarja a tanulót sarkalni és ezt azzal mozdítja elő, hogy szemléletessé és kézzelfoghatóvá teszi a nyelvtan tényeit. A sok

szemléltető táblázat és szövegkiegészítési gyakorlat közbeiktatásával sikerült is könyvét élénkké, mai kifejezéssel *dinamikussá* tennie.

Az anyag beosztása, illetve értelmezése tekintetében nincs különösebb kifogásunk, csak azt sajnáljuk, hogy a jelentéstani tudnivalókat röviden tárgyalja. A nyelv szellemére, igazi belső erejére igen jellemző, érdekes és gyakorlatilag is fontos nyelvi jelenségekre lehet itt rámutatnunk. A névszói állítmányról alig esik szó, pedig ez éppen a magyar nyelvnek érdekes sajátsága. A birtokos személyragokkal kapcsolatban szövevényesnek tartom a szerző beállítását. Az ide tartozó táblázat, inkább német anyanyelvű tanulónak való. A hanglejtésről illetve hangsúlyról szóló fejezetet kurtának találom. Ezek előrebocsátása után még néhány- inkább pongyolaságból eredő kisebb hibára szeretnék rámutatni. Nem rontják a könyv használhatóságát, de szemet szúrnak. Az „Előszó" efféle kitételeinek, hogy „megerősítést nyertek" és „részek foglaltatnak", mintaszerű nyelvet megkövetelő nyelvtanban nincs keresni valójuk: „Idegen hatásnak volt kitéve" helyett azt kell mondanunk: „sok hatás érte". Szerencsés újításnak mondja a szerző a „tanonc, lelenc" szavakat is, holott csak egyéni szerencséről lehet szó: a nyelv csúfságára sikerült életben maradniok. Helytelen az ilyen kitétel is: „nem más, mint"; és szokatlan elnevezés a „magashangrendű" (illetve mélyhangrendű) szó.

A könyvet lényegében ügyesnek és igen használhatónak találjuk és azt gondoljuk, hogy az említett hibák kiküszöbölése csak javára szolgálhat.

Vajtai István

Saád Ferenc dr.: Katonai nevelés. Pécs. 1940. 143 oldal.

A szerző, akinek hosszabb tanulmánya jelent meg folyóiratunkban ugyanerről a témáról,*)most összefoglaló művet írt a nemzet egész létébe illesztett katonai nevelésről. Hat fejezetben (A katonai nevelés történeti fejlődése, A katonai nevelés lényege, nemzeti jelentősége és felosztása, A tisztképzés, Az altisztek kiválasztása és nevelése, A legénységgel való bánásmód, A nemzet honvédelmi nevelése) öleli fel a kérdés lényegét és pedagógushoz illő igyekezettel tekint és vonatkoztat lokálisról általánosra, részletről égyetemesre, szakszempontokról a humánum egészére. Fegyverzajtól hangos a világ köröttünk s nolens-volens érdeklődnünk kell nemcsak a béke, hanem a háború ügyei iránt is, — Saád könyve nevelői alapossággal és magyar szívvel nyujt jó eszközt ehhez.

— *ami* —

Dr. Sulica Szilárd: A Szegedi Egyetemi Könyvtár válságos helyzete. A szegedi Egyetemi Könyvtár Dolgozatai. 3 sz. Szeged, 1939.

A Kolozsvárról Szegedre került Egyetemi Könyvtár súlyos helyzetét tárja a nyilvánosság elé Sulica könyvtárigazgató tanulmánya. Célja, hogy az illetékesek tudomást szerezzenek a tarthatatlan helyzetről és a kivezető út megteremtését elősegítsék.

Három téren küzd súlyos válsággal a könyvtár: könyvanyaga hiányos, férőhelye kevés, személyzete csekélylétszámú.

A könyvhiány egyik forrása a trianoni békekötés, amely a kolozsvári Egyetem modernül felszerelt, gyönyörű könyvtárát közel félmillió kötet könyvvel a románoknak juttatta. Kolozsvárott a könyvtár hármas szerepet töltött be: az egyetemi-, a múzeumi- és a népkönyvtárét. Itt Szegeden a népkönyvtárt részben a Somogyi Könyvtár képviseli; a másik két szerepkör az Egyetemi Könyvtárra hárul, de épen ezt nem tudja

*) A katonai nevelés lényege és felosztása. III. évf. 145. lap.

hivatása magaslatán betölteni. Mikor 1921-ben Szegedre került, úgyszólván a semmiből kellett újra felépülnie az egész könyvtárnak. A testvérintézetek: az Akadémia, a Magyar Nemzeti Múzeum Könyvtára, a Fővárosi Könyvtár, a budapesti Egyetemi Könyvtár és magánosok nagylelkű adományaikkal segítségére siettek. Ez a könyvanyag azonban csak az alapot képezheti, a tudományos kutatás napi érdekei mást igényelnek. Bár a szegedi gyarapodást nagyban növeli a kir. ügyészségtől évről-évre kapott sokoldalú, értékes, a magyar szépirodalomban igen gazdag anyag, azonkívül a csere útján nyert értékes tudományos anyag és az ajándékul kapott könyvek, de a vétel, vagyis a céltudatos, szakok szerinti arányos fejlesztést szolgáló könyvgyarapodás az egésznek csak 11 %-át teszi ki. Ennek oka pedig a dotáció hiánya. Kolozsvárott a könyvtárnak háromszor akkora volt a dotációja, mint itt, pedig a könyvtermelés akkor még sokkal kisebb volt, mint ma. Ma ugyan a szegedi Egyetemi Könyvtárnak 225.000 kötet könyve van, de ez csak „a könyveknek és folyóiratoknak összeverődött halmaza, amelyben ép a tudományos kutatás napi betevő falatját jelentő alapművek és a modern szakirodalom óriási mértékben hiányoznak."

Súlyosbítja a helyzetet még a nagy helyhiány és a személyzethiány. A könyvtár ezelőtt 20 évvel a kir. ítélőtábla volt épületében nyert menedéket, amely ma egy modern könyvtár igényeit távolról sem elégítheti ki, — eltekintve attól, hogy ennek az épületnek csak egy kis részletét foglalja el a könyvtár. Ezért az egyetlen gazdaságos és racionális megoldás egy új modern könyvtári épület emelése. Jelenleg az évenként felszaporodott és még szaporodó anyag egy része a folyosókon faládákban porosodik, vagy hozzáférhetetlen polcokon raktárakban van felhalmozva. Csak a nyomtatványosztályon 110.000 darab a feldolgozhatatlan anyag száma. Ez a körülmény már szorosan összefügg a személyzethiánnyal.

Míg Kolozsvárott, mintegy 50 főnyi személyzet látta el egy már feldolgozott könyvtár továbbfejlesztési munkálatait, itt Szegeden egy új könyvtár megalapításának nagy munkájával és a megszaporodott teendőkkel 11 tisztviselő és 4 altiszt küzd. Ezért kénytelen a könyvtár saját javadalma terhére 4 diplomás rendkívüli munkaerőt csekély dotációval alkalmazni, de még így sem tud megbírkózni a munkarestanciák napról-napra növekedő arányaival. Ezért évek óta kéri a tisztviselői létszám felemelését, de sajnos eredménytelenül. S ha már a személyes sérelmek szóba kerültek, fölsorolja a tanulmány a könyvtár tisztviselőinek a kinevezések terén ért sérelmeit, amelyek jellemzőek a vidéki, de különösen a szegedi egyetemi könyvtár mellőzésére a budapesti könyvtárakkal szemben. Mindezt tehát sürgősen orvosolni kell. A tanulmány 8 pontban összegezi a könyvtár halaszthatatlan kívánalmait, melyek úgyszólván létkérdésének alapját teszik.

A szegedi Egyetemi Könyvtár megsegítése nemzeti kötelesség, mert a szegedi Egyetem a magyar kultúra erős pillére (hiszen Nobel-díjas tanára is van), a kultúra pedig erős fegyverünk nemzetünk fennmaradásáért folytatott küzdelmünkben.

(N. L.)

Fekete István: Zsellérek. Regény. Budapest, 1939. 334 lap.

A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda regénypályázatának díjnyertes művét nem szükséges külön méltatni. Elvégezte az értékelést a hivatalos bírálókon kívül a Könyvbarátok Diáruma (1939. dec.). Számon kell azonban tartani az iskoláknak is Fekete István gazdatisztnek ezt a mai levegőjű, korszerű alkotását, mert ügyesen simul hozzá nemzetnevelő céljainkhoz.

Szentmihályné Szabó Mária első magyar kereskedő-regénye (Emberé a mun-

ka, Istené az áldás) után ennek a könyvnek a sorai is a magyar jelen égető feladataira mutatnak rá a szép nyelvű, helyesen felépített, de nem kirívó célzatú mesével. De sokan megjárták s mindenkinek meg kell járni azt az utat, amelyet a „Zsellérek" tettek meg a faluból elindulva a városi iskolán és fővárosi egyetemen át a társadalmunkban való hasznos elhelyezkedésig. Milyen simán egyenlítődik ki az ellentét Tiszttartó Laci és a paraszti származású Zsellér Péter között a gimnázium demokráciájában! Az egyetemen eleinte Péter urhatnámsága szégyenli az alacsony származását. Később azonban egyikük sem lesz ügyvéd. A kisebb tehetségű Laci benősül egy derék kereskedőcsaládba s maga is pult mögé áll, a vállalkozóbb szellemű Péter pedig önálló üzletet nyit falujában. Nagy nehézségeket okoz a két főszereplőnek a felfelő ívelő pályáról való visszakanyarodás, mert az ilyesmi nem divatos és ellenkezik a beteg korszellemmel.

Az árral szemben úszó fiatalok diadala megragadja az olvasó lelkét. Növeli az új életfelfogást hirdető célzat hatását az eseményeknek multban való vetítése. A „Zsellérek" egyéni küzdelme ugyanis a világháború és a kommunizmus sötét hátterébe van ágyazva, megállapodásuk, révbejutásuk pedig egybeesik a két nagy nemzeti szerencsétlenség után következő magyar erőgyüjtés megindulásával. A korfestő részletek néhány tömör, kerek egészet alkotó fejezete kiválóan illeszthető bele a közelmultat ismertető alsóosztályos magyar és történelem órák anyagába.

Jóleső érzéssel forgathatja ezt a regényt a tanárság is, mert a szerző ismeri és többbször hangsúlyozza a nevelői munka nagy hatását. Nemcsak nevetséges figurának lehet rajzolni a tanárt, mint ahogy operettbe való a mozivásznon nemrég látott Isten vele, tanár ur! főszereplője is. A regény Koltóyja nem ozsonnáztatással szerez népszerűséget. Azért szeretik, mert ismeri növendékeit és törődik velük. Koltóy tanár ur igazságosan ítél a gyerekek hajbakapása után (19. lap], jó könyvet ad nekik [23. l.], észreveszi a rossz tanuló jó feleletét [26. l.], figyeli a tanulókat tizpercben is [27. l.], megérti a gyerekes elszólást [28. l.] és nem kiván karácsonyi lapot [73. l.]. Ezért érettségi banketton sem tudták otthagyni s a nagy szabadság nem vitte őket első éjtszaka a fertő legmélyére [195. l.] Ennek a tanárnak szavai évek mulva is ott zsongnak a diák fülében [107. l].

Szivesen látnám ezt a könyvet pályaválasztás előtt álló, felsőosztályos növendékeink kezében.

Bartos Imre dr.

Hillaire Belloe: XIV. Lajos. (Singer és Wolfner kiadás. Budapest, 1939. 410 old.)

A történetfilozófiának és a művelődéstörténetnek ma is vitatott kérdése, hogy milyen viszonyban van a nemzeti kultúra az abszolutisztikus, egyeduralmi államformával; bár Periklestől kezdve Augustuson, Justinianuson, Nagy Károlyon, II. Fülöpön, Nagy Péteren át a tények azt mutatják, hogy a nemzeti művelődés és népi intézmények virágkora szoros kapcsolatban áll a nagy egyeduralkodók személyével. Ennek a tételnek igazolása Belloe könyve XIV. Lajosról, a diktátorkirályról. A szerző elsődleges törekvése bemutatni XIV. Lajos korának kimagasló szerepét a szellemi kibontakozás terén. A korszak jelentőségét azonban nem a törvényhozás, hadjáratok, állami intézkedések tényein méri le, hanem az irodalom és a művészet fejlettségén. Az előbbieket ugyanis módosíthatja, elhomályosíthatja az idő, ellenben azok a szellemi alkotások, amelyek a kor lelkét örökítik meg és az örök emberi vágyat: az igazság és szépség megfogalmazását öntik maradandó formába, ezek az alkotások túlélik korukat, és kihatásaikat későbbi idők is magukon viselik.

A szellem fénykorát az irodalom klasszikus tehetségei: Corneile, Molière, Racine, Bossnet képviselik, sőt fémjelzik. Műveik, gondolataik a külső művészi formájukkal és tartalmi mélységeikkel egy eredeti és teremtő erőtől duzzadó irodalmi élet ütemét igazolják. A szépművészet, elsősorban a festészet és építészet a rokokó divat ízléses hordozója és színpompás ábrázolója lett. Belloe leírásából megsejtjük a versaillesi palota káprázatos szépségét és fejedelmi bőkezűségétől csillogó ragyogását.

X V. Lajos uralmának állampolitikai és imperialista törekvéseit is sok oldalról igyekszik megközelíteni a szerző. Uralkodását Richelieu és Mazarin korszaka készíti elő, sőt Mazarin személyesen vezette be a kormányzás művészetébe. Trónralépését a Fronde felkelése előzte meg, amely tényben a későbbi nagy francia forradalom kettős gyujtóanyaga fed zhető fel: elkeseredés a westphaleni béke nyomán támadt gazdasági helyzet miatt, továbbá a nemzeti büszkeség sérelme az idegen kormányzat miatt. Az anyakirályné ugyanis spanyol Anna volt, mindenható minisztere, Mazarin pedig olasz.

A napkirály életét Belloe két szempont köré csoportosítja: külpolitikája és a királyi udvar. Leírásait bőven átszövi művelődéstörténeti kitérésekkel. Részletes kor- és külpolitikai helyzetrajzokban tárja fel a Fronde szerepét, a parlament eredetét, a Bourbon és Valois család történetét, trónrakerülésük körülményeit, a Habsburg- és Bourbon-ház viszonyát, a spanyol nép politikai és kulturális vezetőszerepét. A janzenizmus szigorú sőt rigorózus életnézetét párhuzamba állítja Lajos gallikán vallási törekvéseivel és a nemzeti egyház tervével. Ennek a kezdeményezésnek Rómával való szembekerülését, azonban nem egyetemes dogmatikus alapokon, hanem inkább személyi kérdésekből okolja meg. Magyarázata ebből kifolyólag sem liturgiai, sem teológiai, sőt még történeti szempontból sem teljes. Kétségtelen azonban, hogy ezek a kitérései hasznos alapot vetnek a további kutatás számára.

Közben van ideje a szerzőnek a lélektani jellemzésekre és a diplomácia kusza szálainak felfejtésére is. Bemutatja a franciák alaptulajdonságát, a szorgalommal párosult lelkiismeretességet, a királynak, továbbá munkatársainak tevékenységében: Colbert a pénzügyek halhatatlan nevű zsenije, Louvois a tehetséges hadügyminiszter, Lionne a külügyeket irányította nagy diplomáciai rutinnal. Vauban a határerődítmények megszervezője. Csillagalaprajzú erődrendszerében az övek egymást fedezték és támogatták. Támadóvonalak, árkok és fedezékek hálózata a mai Maginot vonal őseként tekinthető. A kiváló tulajdonságokkal rendelkező királyt, a zseniális államférfit azonban nem tudja a szerző a maga teremtő aktivitásában közelhozni az olvasóhoz. Csak elvont elismeréseket, légüres jelzőket kapunk róla. Nem Lajos cselekszik, hanem a nagyszerű érzékkel összeválogatott munkatársak, tanácsadók, szakminiszterek gépezete vég i tervszerű előrelátással és szakszerű felkészültséggel munkáját. Igy tehát Lajos diktátor-egyéniségét, aki Machiavelli monarchiájának individualizmusára alapozza hivatástudatát és tetterős abszolutizmusát, csak halvány vonásokban véljük az események mögött felfedezni.

Belloe a több dimenziójú francia műveltséget és a kor belső lelki alkatát az *összes* történeti és kulturális tényező bemutatásával akarja ábrázolni. Ennek tudható be, hogy oknyomozása és az eszmeáramlatok felmérése sokszor elvi elmélyítés nélkül felszínen mozog. Bár — főleg a nantesi ediktum visszavonási okának elemzésekor — szempontjainak számszerű gazdagságával a pragmatikus történetszemlélet követelményeit kívánta szolgálni.

Az udvari élet fényűzésének, intrikáinak és a király befolyásos asszonyainak

szerepét iparkodik Belloe a történetíró mérsékletével a legendák és pletykák ködéből a hiteles adatok reális fényébe beállítani. Bár sokszor megkisérli Montespan asszony hatását és sugalmazását be'emagyarázni a király olyan tetteibe és elhatározásaiba, ahol azt Lajos céltudatos egyénisége valószínűtlenné teszi.

A mű értéke nem annyira adatainak újszerűségében van, mint inkább a mozgató tényezők felkutatásában. Vizsgálódási és értékelő eljárását a tárgyilagosságra való törekvés és az elfogulatlanság tisztánlátó nyugalma jellemzi. Márpedig a szerzőnek ezt a képességét erősen próbára tette a kényes problémák egész sora: a nantesi ediktum, a francia-angol viszály, a pfalzi betörés vandalizmusa és Marlboroug győzedelmes hadjáratának tárgyalása. Ezek a történetírói tulajdonságok emelik Belloc könyvét az eszmei megalapozottságú életrajz-regények színvonalára.

Visy József

1.) **Schwartz Elemér: A német köznyelvi ejtés iskoláinkban.** Budapest 1938. 8°, 83 o. Ára 4 p.

2.) **Schwartz Elemér: Az új német helyesejtés a magyar tanárság kritikájának tükrében.** Budapest, 1938. 8°. 60 oldal, egy táblázattal.

3.) **Dr. Happ József: Az egységes német kiejtés magyar szempontból.** Budapest 1938. °. 58 o. Ára 2 p. 50 fillér.

Petrich Béla A modern nyelvek tanítása c., szinte módszertani kánonként elfogadott művében a német nyelv kiejtéséről azt állítja, hogy „könnyen megtanulható és az ú. n. olvasási szabályok elég egyszerűek" (85. o.) Igy véltük ezt mi is, a német nyelv tanárai. Bár a francia nyelv tanításában szigorúan és *tudatosan* ragaszkodtunk a francia nyelv *irodalmi* ejtéséhez, a német nyelv oktatásában helyi kiejtési sajátosságoknak adtunk teret. Ennek oka nem a tanárokban rejlett, őket sem figyelmeztették az egyetemen, hogy ne ejtsék a hazai v. délnémet nyelvjárások kiejtése szerint a német irodalmi nyelvet. Különben is a magyar tanárok nem tanithatták azt, ami nem is létezett. Az egységes német kiejtésről folytatott tanácskozások története ugyan 1898-ig nyulik vissza, mégis csak 1931-ben mondhatta Erich Drach a német irodalmi kiejtésről; „a szélesebb néprétegek is megismerték és lassanként ahhoz igazodtak". Csak igazodtak, de tökéletesen nem vették át, s igy a németség kiejtése még ma sem egységes. *Azonban a külföldinek nem szabad német beszédjében német nyelvjárási sajátságokat mutatnia,* ezért helyesnek tartom a Happ-emlitette elvet: *ragaszkodjunk teljes egészében az egységes német kiejtés szabályaihoz,* vegyük útmutatóul Siebs Deutsche Bühnenaussprache c. művét és Roedemayer: Deutsche Sprechbildung und Aussprache c. munkáját. Schwartz Elemér azt kivánja, hogy a hazai németség, szlávság, valamint a magyarság kiejtésének figyelembevételével szerkesszünk oly egységes magyarországi német kiejtési tervezetet, amelyben az egységes német ejtést a hazai viszonyok szerint módositjuk. Szerintem erre semmi szükség sincs: a 10 milliós magyarság nem lehet tekintettel a félmilliós hazai németség helyi kiejtésére. Ha ezt megtenné, akkor szem elől tévesztené a célt. Nekünk mindenben a birodalmi németség ejtéséhez kell alkalmazkodnunk. A magyar emberek beszélőszerveinek sajátos beidegzettsége eltérést fog okozni minden bizonnyal. Ez igy van minden nemzet fiánál; mikor idegent németül beszélni hallok, meg tudom mondani: magyar, francia, angol, svéd, szláv v. finn. Nem vethetjük el teljességgel sajátos nemzeti kiejtési alapunkat! Schwartz alapelvét tehát el nem fogadhatjuk. Happ szerint az osztrák-bajor mintaejtésnek kell engedményeket tennünk (Luick: Deutsche Lautlehre 117 &.). Happ igen kismértékű engedmé-

nyeket javasol, én ezeket is elvetném a fentiek alapján. Happ munkáját rendkívüli alapossággal, példagyüjteménye, szabályainak világos és teljes volta miatt a magyar tanárság figyelmébe ajánlom. A következőkben főkép az ő műve alapján ismertetem a német irodalmi ejtés szabályait:

Happ ismerteti a magánhangzók hosszú és rövid ejtésére vonatkozó szabályokat. Sok szóban pl. mi rövid ejtést szoktunk meg, (pl. *marsch, Erz, Herzog Magd* s í. t.). a német irodalmi ejtés itt hosszú magánhangzót kiván. Nagyon kell ügyelnünk, hogy tanítványaink kettős mássalhangzó előtt mindig röviden ejtsék a a magánhangzót. Külön fejezetet szentel az idegen szavak magánhangzóinak megbeszélésére időmennyiség szempontjából. A mellékszótagokban előforduló o *e* hang nem hagyható el, nem ejthető tiszta *e* hangként, hanem színtelen rövid *e* (sva ə). Külön tárgyalja az idegen szavak magánhangzóinak ejtését mellékszótagokban. Az *a* hosszú ejtése nem okoz gondot, ügyelnünk kell azonban rövid párjára, nehogy nyelvjárási sajátságként v. a magyar *a* nyomán rövid labiális *a* hangot ejtsünk. Az *o* hang rövid ill. hosszú ejtése nem okoz gondot. Nem szabad azonban zsargonos *a* hangot ejteni helyette. Legtöbb vitára adott okot már Schwartz tervezetének megbeszélésekor is az *e* betű különféle kiejtése. Ezek szerint az *e* és *ä* rövid kiejtése nyelltörténeti eredetére való tekintet nélkül egyforma az *Eltern* és *älter* szavakban, mindenütt rövid *nyílt e*-t ejtünk. Ez a hang azonban kissé zártabb, mint a magyar *eke* szó *e* hangja. (Schwartz itt kétféle kiejtést kiván az *r* előtt nyílt, a többi mássalhangzó előtt zárt ejtést.) A hosszú *e* ejtésének kérdése még nem tisztázódott. Hosszú zárt *e* ejtendő a köv. esetekben: ha *ee, eh* van az írásban; ha *e* nyílt szótagban áll, pl. *geben* v. egy mássalhangzóval zárt hangsúlyos szótagban, pl. *schwer*. Hosszú és nyílt *(nyíltabb) e*-t mondunk, ha *ä* v. *äh* áll nyílt szótagban, ha csak egy mássalhangzó zárja a szótagot, továbbá *ch* és *scharfes ss* előtt olyan szavakban, melyeknek ragozott alakja hosszú ejtést kíván, pl. *Gespräch, Gefäss*. Eddig csak *r* előtt mondtuk nyíltan az ilyen *ä* hangot. Nagyon tanulságos az *y* hangjel ejtésére szentelt fejezet, mert kitűnik, hogy a kánon nem minden esetben óhajt görög eredetű szavakban *ü* (i-re emlékeztető *ü*!) ejtést, Schwartz *ü* ejtést kíván, Happ középiskolában *i* ejtést. Szerintem minden fokon *ü*-t kell mondanunk, nem létesíthetünk külön középiskolai és külön felsőfokú ejtést. A kettőshangzókról szólva Schwartz az *ai, ei* hangkapcsolatok ejtésére előbb *áj*, majd *áj!* kiejtést javasol, Happ viszont *áj*-t a kánon ajánlotta *ae (a+e)* ejtéssel ellentétben. Tény, hogy ezen hangkapcsolat ejtésének kérdésében a németek sem egyeztek még meg, így elfogadhatjuk ezt a délnémet sajátságnak megfelelő *áj* kiejtést. Igen fontosnak tartom, hogy Siebs ajánlatának megfelelően szorgalmazzuk az *au* kapcsolat *ao*, és az *eu* és *äu* kettőshangzó *oö* ejtését. (Utóbbinál Schwartz *oi*-t ajánl.) A kettős mássalhangzókat röviden kell ejtenünk, mert csak az előttük levő magánhangzó rövidségét jelölik. Ez a szabály érvényes a szóösszetétel révén egymás mellé került kettős mássalhangzók esetében is, itt is csak röviden kell mondani a mássalhangzót, pl. *hinnehmen*. Kitér az esetekre, mikor jövevényszavakban f-nek ejtendő, pl. *Vers*. A *v* hangértékét bőven fejtegeti Happ példák alapján. (Téves azonban a német *ch* és a magyar *h* hangértékének Happ által történt azonosítása *ihle* és *Dohnányi* szavaink h-ja alapján Az *r* pergő *r* hang legyen. Az *s* szó és szótag elején zöngésen ejtendő. A zöngétlen zárthangok hehezetes kimondását óhajtja Sch., ez a helyes, nem szabad engedményeket tennünk, mint ezt Happ ajánlja, ki szó végén és közepén tiszta kemény ejtést enged meg. A *b, d, g* hangok ejtésének kérdését mindkét szerző bő megbeszélés tárgyává teszi. Szó és szótag elején mindig zöngés zárhang ejtendő,

de szótagzáró helyzetben, valamint azon szótagi helyzetben mássalhangzó előtt zöngételen, lágy (p, t, k) ejtést ajánlanak a szabályok. Az *-ig* szótag ejtése szótag végén és zöngétlen mássalhangzó előtt *-ich*, viszont szótag elején zöngés zárhang. Happ itt az írott képhez igazodnék, nehogy ragozás közben *ch* és *g* hangok váltakozzanak. Véleményem, hogy Sch. ajánlatát fogadiuk el és mindenben a kánonhoz igazodjunk. Hány latin szó változtatja tövét ragozás közben és mégis megtanulható! H *-ig* után *ch* következik, pl. az *ewiglich* szóban, akkor *k* ejtendő. Happ még a szótagolás, hasonulás, hangsúly, kapcsoló hangok kérdésével foglalkozik.

Mindkét szerző munkája igen tanulságos és gondolatokat ébresztő. Valóban foglalkoznunk kell a német szavak helyesen ejtésének kérdésével. Nem azért, mert tanulóinkat esetleg külföldön kinevetik, mivel „helytelen módon" beszélnek németül. Ifjúságunk szinte sehogysem beszél németül. Foglalkoznunk kell a helyes német kiejtéssel, mert evvel tanári becsületünknek tartozunk. Valóban egységes irányításra van itt szükség utasítások, hanglemezek és nyári tanfolyamok alakjában, de *nevelők* tartsák ezeket és *élőszóval* oktassanak, nem pedig hangban aligha átültethető hangtani jelképek révén. Erre elsősorban az egyetemi lektorok hivatottak. Bennem sokat tett tudatossá egyetemi német lektorom figyelmeztetése és példája. Amig nincs egységes német kiejtési szabályzat, kövessük Siebs utasításait. Helyes volna, ha a szabályokba nem foglalható, önkényes esetekben és az idegen eredetű szavaknál a tankönyvíró jelölné meg az irodalmi kiejtést.

Erdődi József dr.

Tóth Béla Zoltán: A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája. (Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. 34. sz. 1939.—92 o.)

A tanulmány a félelem és rokonjelenségeinek megvilágításával foglalkozik, különös tekintettel a jelenségeknek a nevelés terén mutatkozó fontosságára. Az érzelem, mint lelki jelenség, döntő szerepet játszik az ember életében. „Nem bővíti ismeretünket, tudásunkat és mégis minden szellemi birtoklásunk alapvető feltétele" — „lelki szervezetünk elsődleges alapját képezi."

Megkísérli az érzelmeket osztályozni — mindenütt gondosan feltárva az eddig elért eredményeket. Boda álláspontjára helyezkedik és az érzelmi élet tárgyalását mélyebb, élettani alapon kísérli meg. Az érzelmeknek ilyen alapvető levelezése után illeszti az érzelmek közé a szerző a *félelem* néven ismert jelenségeket.

A sokféle félelem között szükséges a *tulajdonképeni félelem* és a *szorongás* éles elhatárolása. „A félelemnél a tárgy lép előtérbe, amely a tudat középponti helyét foglalja el, a szorongásnál inkább az alany állapota". A félelem szerepét védelmi feladatnak látja az ember életében. Ezzel szemben a szorongás „gátló és bénító jellege miatt nem segíti elő mindenben a célszerű magatartást." Ez a különbség pedagógiai szempontból igen fontos.

A lélektani részben még két kérdés vár feleletre: mi a félelem eredete és milyen fiziológiás változások kísérik a félelmi állapotokat.

A II. rész a félelmi jelenségek neveléstani szerepét tárgyalja. Itt a tanulmány új színeket kap és előtérbe lép a félelmet átélő gyermek nyilatkozata. Megállapításait nem csak alátámasztja, hanem színezi és élővé teszi a sok-sok gyermek nyilatkozat, amelyet a szerző intézeti nevelőtanári működése közben gondosan összegyűjtött és rendezett. Keres jellemző eseteket, amikor felteszi a kérdést: mitől fél a gyermek? Osztályozza a félelmet keltő helyzeteket, kiemelve az *ösztönös, tapasz-*

talati, szuggesztív és egyéb tényezőket. Megállapítja, hogy „a gyermekkor elején kétségtelenül az ösztönös félelem a túlnyomó, míg a tapasztalat háttérbe nem szorítja." Új elemek vonulnak a gyermek életébe az *iskolás korral*, amelyek a korai gyermekkor félelmeit el nem tüntethetik ugyan, de módosítják.

A következő oldalakat (48—52) a szülők kezébe kellene adni, hogy ők — mint igen sok félelmi helyzet mesterséges rendezői — okuljanak. Ha egyszerű és látszólag eredményes eszköz is a gyermek megfélemlítése, nem szabad szem elől téveszteni annak romboló hatását, a hosszú időre kiható káros következményeket. Amíg „a család kötelékében élő gyermek egy *személyes* rend tagja", addig az iskolában „egy idegenszerű, személyfeletti, változhatatlan rend fogadja" és a két rend közötti űr áthidalhatatlan lesz a gyermek számára. Természetesen előkerülnek az új félelmet és szorongást keltő helyzetek és itt már a tanítón múlik, hogy ezeket a helyzeteket távol tartsa. Itt sem mulasztja el a szerző feltárni „az iskolai munka egészséges légköre megteremtésének az alapvető feltételeit."

A megfélemlített gyermek „lassan elveszti önbizalmát és egyedül csak a korlátozások megszegése, vagy az akadályok megkerülése látszik előtte legalkalmasabbnak veszélyeztetett önértéktudata erősítéséhez". Így azután olyan viselkedési formákat választ magának, amelyekben vagy az *ideges tünetek* (félénkség, bátortalanság, zárkózottság) nyomulnak előtérbe, vagy *erkölcstelen és társadalomellenes* mozzanatok (hazudozás, dac, lopás.)

A tanulmányban egymást váltó sok értékes és érdekes gondolat mind a nevelés szolgálatába állítható.

Makai Lajos.

Buzás László: A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata. (Közlemények a Szegedi Ferencz-József Tudományegyetem Pedagógiai- Lélektani Intézetéből. 35. szám., 1939.—116 o.)

Nehéz probléma megállapítani azokat az ismertető jegyeket, amelyeket a tanár és csak a tanár visel magán: *a hivatás jellegzetességeit.* Az általános személyiségvizsgálati kérdések tisztázása után a személyiség és hivatás kapcsolatát vizsgálja a szerző és megállapítja, hogy „az ember hivatását nagymértékben az alapirányulása határozza meg".

Ezt az alapbeállítódást kívánja napfényre hozni akkor, amikor a rendelkezésre álló tanárjelölteknek felteszi a kérdést: miért választotta a tanári pályát? Feleletet 400 közép- és polgári iskolai férfi és női tanárjelölttől kapott és ezek a feleletek általában három nagy csoportra oszthatók: 1.) *külső körülmények* (elhelyezkedés, ösztönzés, rábeszélés [20 %] 2.) *tudományos érdeklődés* (16%) 3.) *a nevelés kényszerítő ereje, a tökéletesíteni törekvés* (64%). Végeredményben ez az utóbbi csoport az, amelyik a leginkább, mondjuk szívvel-lélekkel nevelő.

Ezután kutatva az egyes hivatásjellegzetességeket, azokat a következőkben látja: értéktelítettség, a növendék fejleszthetőségébe vetett hit, a hatni akarás, segítés készsége.

Ha a nevelés középponti fogalmát a fejlesztő pszihés ráhatásban jelöljük meg, akkor — a dolog természete szerint — meg kell találni a nevelő és a nevelendő között az ehhez szükséges kapcsolatokat. Ezen kapcsolatok létrehozásának feltételei a nevelőben: *a nevelői szeretet, az egyéniségismeret, a nevelői tapintat* (sok tanulságos esetet említ meg a szerző), *közlőképesség, vezető képesség.*

Az a párhuzam, melyet a szerző a férfiak és nők között felállít, figyelemre-

méltó egymásmelléállítása a különböző nemű nevelőknek. A mérleg melyik fél javára billen: ezt nehéz megállapítani. Ha a nőben talán több is a szív és a férfiben az erő, a maga helyén mindkettő elvégzi a maga derék munkáját. Ugyanígy nem döntő tényező — amint ezt a szerző is megállapítja — a kor sem, „mert nem lényeges, hogy ősz hajú, vagy fiatal oktató lép-e a növendékek közé, hanem fontosabb az a lélek, amely a belépőben él. . .“

A nevelő-oktatói típusok bemutatása után (érzületi típus, képességtípus) sok példával, a volt diákok számos visszaemlékezésével mutatja be azt a képet, amely a növendék lelkében megmaradt a tanáraikról.

Makai Lajos.

Riedl Frigyes: A magyar dráma története I. Magyar irodalmi ritkaságok, 43. sz. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 720.

A budapesti áll. Széchenyi István gimnázium önképzőköre szerencsés kézzel választott, mikor Riedlnek éppen ezt a munkáját szemelte ki, kiadás céljából. A magyar dráma összefoglaló története középiskolai tanuló számára alig volt hozzáférhető, mert Bayer József idevágó munkája, már csak terjedelménél fogva sem, nem felelt meg a középiskolai tanítás céljának. Riedl könyvében viszont azt kapja meg a tanuló, amire legjobban szüksé e van: a döntő kortörténeti, műfaji és tartalmi szempontok világos megláttatását. Riedl nagy mestere a lényeget finoman és erőlködés nélkül megéreztető közlésnek. Játszi könnyedséggel tudja megformulázni legsúlyosabb tartalmú mondatait is, úgy hogy stílusa néha már túlegyszerűnek, szinte pongyolának tűnik fel. A könyv tárgyi szempontból rövid, de velős: megfelelő bevezető után (görög, ind. és európai keresztény dráma) a magyar drámát egészen Csokonaiig tárgyalja. A tárgyalt drámákkal kapcsolatban sohasem ad terjengős és unalmas tartalmi kivonatokat, ellenben igen ügyesen kiválasztott szemelvényeket (megfelelő áthidalásokkal). Várjuk most már a második részt is, a maibb drámák ismertetését.

Vajtai István

Ujabb hazafias és ünnepi beszédek. Szerkesztette: *Bene Lajos.* (Kókai Lajos, Budapest)

Most hagyta el a sajtót Bene Lajos ezen újabb munkája. A szerkesztésben a gyakorlati szempontokat tartotta szem előtt. Az iskolai ünnepélyek megtartására nyujt tájékoztatást és közöl beszédgyüjteményt. 23 írótól 52 beszédet tartalmaz a 200 oldalas kötet. A beszédek egyrésze iskolás gyermekek részére készült, a másik része a nagyközönséghez szól. Az írók különböző szempontokból világítják meg az ünnepek jelentőségét Egy-egy alkalomra több beszéd van a kötetben.

VEGYES

A piarista gimnázium 100 éves önképzőkörének jubileumi ünnepsége.

Április 14-én, vasárnap délelőtt a szegedi Városi Szinházban fényes ünnepség keretében ünnepelte százéves fennállását a piarista gimnázium „Horváth Cyrill" önképzőköre.

Amikor a mult század harmincas éveiben, főleg Széchenyi buzdítás ára — egymás után alakultak a különböző egyesületek, — az általános lelkesedéssel együtt az új időknek új dala behatolt az iskolák falai mögé is. Az édes anyanyelvnek jogaiba visszaállítása után különböző önképző-, irodalmi-, társaságok alakultak hazánkban, azzal a céllal, hogy a fiatalság is kivegye részét a megindított nemzeti mozgalomból. Az u. n. szalonönképzőkörök ugyanazt a szerepet töltötték be, mint a körök ősanyja, a *Kiss János* alapította *Magyar Társaság* (1790), mely először mutatott példát az érettebb tanulók önművelésére. A Társaság a legszentebb eszmét szolgálta és tűzte ki célul: „a magyar nyelv művelését és csiszolását".

Ez az elv vezette *Horváth* Cyrill dr. kegyesrendi tanárt, a szegedi lyceum „tudós oktatóját", mikor 1840-ben élére állt az ifjúság önképzésének s buzdítására ugyanezen év „tavaszutó 7-én" (május 7) megalakult *A Szegedi Bölcselkedők Olvasó Társasága*, mely nemsokára ünnepélyes ülésével meg is kezdte működését. „A felsőbb iskolai hatóság" a következő évben megerősítette a Társaság szabályait s azok alapján folytatta munkáját Horváth Cyril vezetésével.

Az elnyomatás idején a nyilvánosság kizárásával működött az egyesület, majd 1872-ben újjáalakult s felvette az „Önképzőkör" nevet. Az időnkint felbukkanó törekvéseknek, — hogy t. i. az önképzőköröket meg kell újítani, a piarista gimnázium önképzőköre is eleget tett, fennállásának 100-ik éve felé közeledvén, amennyiben 1937 őszén, még az új *Rendtartás* megjelenése előtt, — melynek 81. §-a előírja a különböző szakosztályokat, — a mai idők viszonyainak megfelelően szakosztályokra osztott s kibővített munkakörrel, — a *Faluszeminárium* felállításával is — óhajtja szolgálni a magyarság és tudomány ügyét. Ekkor vette fel alapítójáról a *Horváth Cyrill* nevet s a kör hivatalos neve: „Horváth Cyrill" Önképzőkör.

Fennállásának 100 éves évfordulóját díszes, műsoros ünnepség keretében ülte meg a kör. Reggel 8 órakor a Fogadalmi templomban *Zimányi Mihály*, premontrei kanonok, kormányfőtanácsos, az Önképzőkörnek két éven volt jeles tagja kispapok segédletével szentmisét mondott, közben *Zimányi Gyula*, a budapesti piarista tanárképző főiskola igazgatója, az Önképzőkör 44 éve volt elnöke magasszárnyalású szentbeszédbev méltatta a nap jelentőségét.

Az ünnepi előadás fél 11-kor kezdődött a Városi Szinházban. A gazdagon feldíszített nézőteret a megyésfőpásztorral az élen, Szeged társadalmi, kultúrális egyházi életének minden rétege elözönlötte s nevelőoktatás sok barátja hely hiányában nem élvezhette végig a fényesen sikerült jubiláris ünnepséget. A műsor két részből állott. A régi gárda tagjai szerepeltek az előadás első felében. A *Himnusz* eléneklése után *Bokor Pál* ny. polgármester h., az Önképzőkörnek 1872—74-ben tagja és legrégibb élő volt ifj. elnöke köszöntötte a megjelent közönséget, közöttük az árvízelőtti Szeged diákjait, azok fiait és unokáit. Befejezésül ugyanazt a verset szavalta el, amelyet legjobban szeretett egész életén keresztül;

Tóth Kálmán *Előre* c. versét, — ez a költemény volt utolsó szereplése 66 esztendővel ezelőtt az Önképzőkör záróünnepélyén. Megható melegség áramlott át az öreg úr minden szaván, ki még egyszer ott érezte magát fiatalos lélekkel diáktársai előtt az előadóasztalnál.

Utána *Nagy* Géza dr. tanügyi fogalmazó, az Önképzőkörnek 12 esztendő előtt volt elnöke olvasta fel Mészáros Lajos 2-od évi bölcselkedő ünnepi ódáját, melyet a szerző 1840-ben az „Olvasó Társaság" megnyitására készített. Az eredeti évkönyvből elhangzott klasszikus mértékű és veretű „versezet" nagy hatást tett.

Belle Ferenc dr. zeneiskolai igazgató, az Önképzőkörnek volt tagja két pompás hegedűszámmal szerepelt, *Kertész* Lajos egyetemi lektor pedig művészi énekével gyönyörködtette a hallgatóságot.

Majd *Muntyán* István dr. ny. itélőtáblai elnök mondta el ünnepi beszédét. Mint az Önképzőkörnek 1886—88-ban volt tagja fiatalos lendülettel, a meghatottság hangján szólt azokról a férfiakról, akik 100 esztendővel ezelőtt, egy tehetetlen korszakban, a nemzethalál közelségének fojtogató óráiban, úgyszólván az utolsó védelmi vonalon, a tanulóifjúság lelkében iparkodtak a magyar szellemiség haldoklását megállítani s az önképzőkör megalapításával egy szerény, de soha el nem hagyott oltárt emeltek az akkor nagyon elhagyatott, itt az Alföldön különösen elhagyatott nemzeti geniusnak. Az önképzőkör hivatása a multban az volt, hogy a magyar szellemiség felé irányítsa az ifjúság figyelmét s ezt a hivatását nagyszerűen teljesítette minden időben. Bizonyságul szolgál erre a szerb hangzású nevek egész sora, melyek viselői szorgalmas tagjai voltak az önképzőkörnek s ódákat írtak a magyar nyelv szépségéről, a magyar hazafiasság szent eszményéről. A befejező szavak arról szóltak, hogy remélhetőleg Szeged városa ugyanaz lesz a jövőben, mint ami volt a multban: a nemzetiségek beolvasztókohója és akkor a piarista gimnázium tovább teljesítheti történelmi hivatását az új száz év küszöbén a régi dicsőség fényével...

A műsor első részét a gimnázium 400 tagú, kibővített énekkarának szereplése fejezte be Kodály: *Magyarokhoz* c. Berzsenyi ódájának eléneklésével.

Szünet után a gimnázium zenekara Beethoven *Egmont-nyitányát* adta elő bevezetésül Sík Sándor *Zrinyi* c. tragédiájának *Előjáték*ához. A gimnázium fiatal diákjai, a mai gárda, sugárzó lelkesedéssel, nagyszerű rendezésben, színpadi mozgással és előadókészséggel elevenítették meg a lírai szépségekben bővelkedő, drámai erőtől duzzadó előjáték minden mozzanatát, jelenetét, a fájó, sajgó magyar mondatokat és jellegzetes magyar alakokat.

Az Önképzőkör ez évi ifj. elnöke, *Niedermayer* Ferenc lelkes szavaival aratott megérdemelt, nagy sikert.

Karl János dr. igazgató magasszárnyalású hazafias beszédében zárószóként hangoztatta, hogy az önképzőkör évkönyveinek sorozatában kezdődő új évszázad új jelmondatot választ, melynek eszményei a multban gyökereznek s beigazolták örökkévalóságukat: *Istennel a Hazáért!* Száz év bizonyítja ennek a mondatnak szilárdságát és örök értékét. Ezzel a jelszóval kell az önképzőkör tagjainak tovább munkálkodniok, hogy bebizonyítsák: a „Kárpátok medencéjében él egy nép, melyet nem a test, az anyag, hanem a szellem kapcsol össze örökös érvénnyel."

A *Szózat* eléneklésével ért véget a piarista pedagógia lélekemelő ünnepsége a közönség osztatlan elismerésétől kísérve.

(Dr. A. G.)

A Délmagyarországi Nevelők Egyesületének Középiskolai Szakosztálya f. é. február 20-án tartotta ezévi harmadik ülését.

Gallé László és *Simon Elemér* áll. Klauzál Gábor gimnáziumi tanárok a színes szemléltetésről tartottak előadást. Gallé László a természetrajz-tanításban alkalmazható színes szemléltetést és ábrázolást ismertette.

Az ismeretkör elmélyítésére a színes ábrázolást és szemléltetést már régóta használják, de különösen fontos, sokszor egyenesen nélkülözhetetlen segédeszköze a természetrajz-tanításnak. A színek használatában ajánlatos rendet tartani s bizonyos természeti jelölésekre következetesen ugyanazokat a színeket használni, hogy a tanuló már rátekintésre, felírás nélkül is tudja, hogy milyen szervről, szövetről vagy sejtalkotó részről van szó.

Az előadó részletesen beszámolt arról, hogy a középiskola egyes osztályaiban a színes ábrázolás és szemléltetés hol és miképpen alkalmazható és alkalmazandó. Legnehezebben elégíthetők ki a színes oktatófilmmel szemben támasztott követelmények. A színes film rohamosan haladó fejlődése azonban biztosíték arra, hogy a jó eredményekhez már e téren is közel jutottunk. Bármennyire is fontos a természetrajz-tanításban a színes szemléltetés, mindig szem előtt kell lebegnie annak a gondolatnak, hogy *a színes szemléltetés nem öncél, csupán a naturális tárgyak tanításának egyik hathatós segédeszköze.*

A második előadó *Simon Elemér* a középiskola többi tantárgyaiban mutatta be a színes szemléltetést, maj saját szaktárgyaira tért át. Először a mennyiségtan köréből mutatott be fontosabb és érdekesebb eseteket, utána pedig a fizika és ábrázoló geometria tanításával kapcsolatos színes szemléltetési lehetőségeket mutatta be.

A közel 300 rajzból, táblából, modellből, kisérleti, vetítő stb. bemutatásból álló előadást így foglalta össze:

A színes szemléltetés a természetes tanításból, azzal együtt fejlődött ki; ott termelődik ki az órákon a tanár és diákok közös munkájából, amikor egy-egy nehézségen, zökkenőn, néha holtponton egy-két színes vonallal segítjük át a tanulókat. Hogy a tanulók örömmel dolgoznak színekkel, mutatja az iskolai, sőt érettségi írásbeli dolgozatok egész sora (bemutat néhány példát).

A sokféle színes kép nem okoz zűrzavart, mert a tanulók ezeket nem egyszerre kapják, hanem nyolc év alatt többezer órán elosztva. A megértést, az alapvetést (s ezzel a megkedveltetést) kell előbb minden lehető módon és eszközzel elérni, s csak aztán lehet nyugodt lelkiismerettel osztályozni és szelektálni.

Az élet műhelyében termett, ötletekben gazdag előadások értékes indításokat adtak a jelen levő pedagógushallgatóságnak. *(m. i.)*

A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete polgári iskolai szakosztályának gyűlése. Február 17-én *Szabó Balázs* áll. polgári iskolai tanár adott elő *Tanítványaink és a pályaválasztás* címen. Legelőször a pályaválasztással kapcsolatos fogalmakat tisztázta. Megkülönböztette a hivatás fogalmát objektiv és szubjektiv szempontból. Foglalkozott az ifjú és a hivatás viszonyával, különösen a nevelő szempontjából. Vizsgálat tárgyává tette mintegy 400 tanuló pályaválasztási vallomását, s megállapította, hogy 442 tanuló 55 féle pályára készül, amiből 27 ipari és 28 egyébb foglalkozás. Részletesebben 442 polgári iskolai tanuló közül ipari pályára 32%, vasutas 14%, kereskedő 9% akar lenni, míg 18% tovább kíván tanulni. Megállapitotta, hogy a tanulók nincsenek tájékozódva eléggé az elhelyezkedés lehetőségeiről. Nem ismerik a pályához

szükséges testi és lelki szükségleteket. Éppen ezt a nehézséget van hivatva leküzdeni a pályaválasztási tanácsadó, melynek fogalma kettős jelentéssel bir: egyik az intézmény, a másik a tanácsadó személye. A munka az orvos, pszichotechnikus és a pedagógus között oszlik meg, míg az általuk gyüjtött anyagot a tanácsadó dolgozza fel. A tanár munkáját a pályaválasztással kapcsolatban a következőkben állapította meg az előadó. Legyen meg minden iskolának a kiképzett s ezen a téren jártas pszichológusa, akinek vigyáznia kell, megfigyeléseinél ne csak a pedagógus, hanem a pszichológus szemével is nézze a tanulót. Foglalkozott továbbá a pályaválasztási tanácsadó külföldi és hazai helyzetével és munkásságával s rámutatott azon teendőkre, amelyek Szegeden volnának megvalósítandók. Ezek a pályatükrök és pályastatisztikák elkészítése és az alapos s mindenre kiterjedő megfigyelés volna.

Az értékes előadáshoz hozzászólt *Kolthay Alajos* tanügyi főtanácsos, aki bizonytalannak mondta a tanulók ilyen vizsgálását — tekintve, hogy 10-14 éves korú gyermekekről van szó, akik tájékozatlanok még a pályaválasztást illetőleg.

Hasonló értelemben szólt hozzá a kérdéshez *Kratofil Dezső*, a gyakorló polgári iskola igazgatója. Szerinte a tanulók pályaválasztásánál a következő szempontokat kell figyelembe venni: a szociális szempontot, a környezetet, amelyben a tanuló él.

Többek hozzászólása után elnök, *Báthy Zoltán* tanulm. felügyelő, igazgató megköszönte az előadó komoly munkára való előadását.

A Magyarországi Tanitók Eötvös-Alapja Önsegélyző- és Családjóléti Osztálya módot nyujt valamennyi tényleges és nyugdíjas tanügyi alkalmazottnak, hogy önmaga és családja jövőjéről fillérek ellenében gondoskodhassék. Temetkezési-, családbiztosítási, takarék- és gyermekbiztosítási osztályain alacsony díjtételek mellett előnyös biztosítások köthetők. Tájékoztatót készséggel küld a címben megnevezett intézmény. (Budapest, VIII., Szentkirályi-u. 47.)

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM.

	Oldal
VITÉZ NAGYBÁNYAI HORTHY MIKLÓS — — — —	49
DR. BERG PÁL: Bartók György pedagógiája — — — —	50
KEMÉNY GÁBOR: Régiek mai szemmel. IV. Berzsenyi — — —	58
VICSAY LAJOS: A polgári iskola új rendtartása — — —	64
ÚJSZÁSZY KÁLMÁN: A magyar falunevelés mai feladata — —	70
DR. VISY JÓZSEF: A humanista nevelés a mai Németországban — —	74

IRODALOM.

SCHÜTZ ANTAL: Magyar életerő *(Visy József)*; GESZTI LAJOS: Az oktatófilmek módszeres felhasználásáról *(Erdődi József dr.)*: VICSAY LAJOS: Történelmi Olvasókönyv (A magyar történelem tanításához) *(Márton I.)*; DR. JUHÁSZ JENŐ: Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára *(László István)*; TERJÉK LÁSZLÓ: Nyelvtanunk-Helyesírásunk *(Vajtai István)*; SÁÁD FERENC DR.: Katonai Nevelés *(—ami—)*; DR. SULICA SZILÁRD: A Szegedi Egyetemi Könyvtár válságos helyzete *(N. L.)*; FEKETE ISTVÁN: Zsellérek *(Bartos Imre dr.)*; HILLAIRE BELLOE: XIV. Lajos *(Visy József dr.)*: SCHWARTZ ELEMÉR: A német köznyelvi ejtés iskoláinkban, SCHWARTZ ELEMÉR: Az új német helyesejtés a magyar tanárság kritikájának tükrében, DR. HAPP JÓZSEF: Az egységes német kiejtés magyar szempontból *(Erdődi József dr.)*; TÓTH BÉLA ZOLTÁN: A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája *(Makai Lajos)*; BUZÁS LÁSZLÓ: A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata *(Makai Lajos)*; RIEDL FRIGYES: A magyar dráma története I. Magyar irodalmi ritkaságok, 43. sz. *(Vajtai István)*; Újabb hazafias és ünnepi beszédek (—.—) — — — — — — — 79

VEGYES.

A piarista gimnázium 100 éves önképzőkörének jubileumi ünnepsége *(Dr. A.G.)*
A Délmagyarországi Nevelők Egyesületének Középiskolai Szakosztálya *(m. i.)*;
A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete polgári iskolai szakosztályának gyűlése;
A Magyarországi Tanítók Eötvös-Alapja Önsegélyző és Családjóléti Osztálya 93

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED